

“DEFENSORES DEL AGUA”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS, TIPO
PROBLEMA-SOLUCIÓN, EN LOS ESTUDIANTES DE 7° Y 8° GRADO DE LA IE
BOLIVARIANO DE LA ISLA DE SAN ANDRÉS.

Shirley Roxana Gómez Martínez

Paola Andrea Márquez Meza

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

“DEFENSORES DEL AGUA”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS, TIPO
PROBLEMA-SOLUCIÓN, EN LOS ESTUDIANTES DE 7° Y 8° GRADO DE LA IE
BOLIVARIANO DE LA ISLA DE SAN ANDRÉS.

Shirley Roxana Gómez Martínez

Paola Andrea Márquez Meza

Asesora

Luz Stella Henao García

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

Nota de aceptación

Firma de la directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, ----- de 2018

Dedicatoria

A Dios por permitirme alcanzar esta nueva meta en mi vida, y por darme la fuerza para culminar este proyecto. A mis padres, por su apoyo incondicional, compañía y motivación permanente.

Shirley G.

A mi hijo, quien me inspira a luchar por un mundo mejor, a mi esposo por su apoyo y comprensión y a mi madre, por estar ahí siempre.

Paola M.

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional por apoyar la transformación de las prácticas de los maestros de San Andrés Islas a través del programa Becas para la excelencia docente.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, con su Maestría en Educación y específicamente al Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje liderado por la PhD Martha Cecilia Arbeláez y al grupo de docentes que la conforman por todas sus enseñanzas.

Queremos agradecer de una manera muy especial, a nuestra querida asesora Luz Stella Henao García, ya que con su responsabilidad, profesionalismo y paciencia nos guio y animó durante todo este proceso de investigación y reflexión. Gracias por entregar sus conocimientos, su experiencia, disciplina y creatividad, la cual nos permitió comprender que vale la pena apostar por mejorar la calidad de la educación de la isla.

A las directivas y docentes del Instituto Bolivariano por facilitar los espacios y tiempos requeridos para el desarrollo de este proyecto de investigación.

Agradecemos a nuestros estudiantes, quienes mostraron durante toda la implementación de esta propuesta didáctica una participación activa, una actitud de respeto y tolerancia que generaron en nosotras infinitos aprendizajes. A sus padres por poner su confianza y permitir la asistencia de sus hijos a todas las actividades propuestas.

Por último, a nuestros compañeros de la Maestría con quienes compartimos nuestro compromiso por la educación y con los cuales vivimos momentos que quedaran en nuestros corazones por siempre.

Tabla de contenido

1. Presentación.....	13
2. Marco teórico	25
2.1 Lenguaje	25
2.2 Lenguaje escrito.....	26
2.3 Concepciones de Lectura	28
2.4 Modelos de comprensión lectora	31
2.5 Enfoque comunicativo.....	36
2.6 Textos Expositivos	38
2.7 Secuencia didáctica	42
2.8 Practicas reflexivas	45
3. Marco metodológico	49
3.1 Tipo de investigación	49
3.2 Tipo de diseño.....	49
3.3 Población.....	50
3.3.1 Muestra	50
3.4 Hipótesis.....	51
3.4.1 Hipótesis de trabajo	51
3.4.2 Hipótesis nula.....	51

3.5 Variables	51
3.5.1 Variable independiente: secuencia didáctica	51
3.5.2 Variable dependiente: Comprensión de textos expositivos	53
3.6 Unidad de análisis.....	57
3.6.1 Tabla 3: cuadro de categorías.....	57
3.6.2 Unidad de trabajo.....	58
3.7 Técnicas e instrumentos	58
3.8 Procedimiento	60
4. Análisis de la Información.....	62
4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de textos expositivos problema – solución.	63
4.1.1 Prueba de hipótesis	63
4.1.2 Análisis de las dimensiones	67
4.1.2.1 Situación de comunicación	69
4.1.2.2 Lingüística textual:	75
4.1.2.3 Superestructura:	81
4.2 Análisis cualitativo	87
4.2.1 Profesora 1	87
Momento 1: Fase de preparación	87
Momento 2: Fase de ejecución	89
Momento 3: Fase de evaluación y cierre	91

4.2.2 Profesora 2	92
Momento 1: Fase de planeación.....	92
Momento 2: Fase de desarrollo.	94
Momento 3: Fase de cierre.	96
5. Conclusiones	99
6. Recomendaciones.....	104
7. Lista de referencias	106
8. Anexos	119

Resumen

La investigación “ Defensores del agua”, que hace parte del macroproyecto de investigación en didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos problema – solución, en estudiantes de los grados séptimo y octavo del Instituto Bolivariano de la isla de San Andrés, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras durante la implementación de la propuesta.

Para su ejecución, se utilizó un enfoque investigativo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, intragrupo, tipo Pre-Test / Post -Test, que se complementó con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes. Para la recolección de la información se aplicó una prueba de comprensión lectora elaborada por las investigadoras, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta tres dimensiones: Situación de comunicación, Lingüística textual y Superestructura, cada una con cuatro indicadores.

Para el análisis cuantitativo de la información se utilizó la estadística descriptiva con las medidas de tendencia central, la cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, lográndose un avance en la comprensión lectora de textos expositivos problema - solución de los grupos intervenidos, después de la aplicación de la secuencia didáctica, las dimensiones Situación de comunicación y superestructura, fueron las de mayores avances, lo que sugiere la necesidad de seguir trabajando en la dimensión lingüística textual, especialmente en lo referente

a los signos de puntuación y la utilización de formas supralingüísticas, con el fin de garantizar una mejor comprensión de los textos expositivos por parte de los estudiantes.

Con relación al análisis cualitativo, esta investigación permitió a las docentes investigadoras reflexionar acerca de su quehacer pedagógico, mediante un diario de campo en el que plasmaron sus impresiones respecto al desarrollo de la secuencia didáctica, dando cuenta de sus transformaciones frente a las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Palabras claves: Enfoque comunicativo, comprensión lectora, texto expositivo, secuencia didáctica, prácticas reflexivas.

Abstract

The research “ Water’s defenders”, which arises from the didactic’s language approach macroproject, of the mastery in education of the technological university of Pereira, its purpose was determine the incidence with the a communicative approach didactic sequence, in the expository text problem- solution comprehension, in seventh and eight grade’s students of the Bolivariano Institute of San Andres island, and reflect about the language teaching practices of the investigator teachers during the implementation of the proposal.

For its execution, a quantitative research approach was used, with a quasi-experimental design, intragroup, pre-test/ post-test type, which was complemented by a qualitative analysis of language teaching practices by teachers. For the collection of information, a reading comprehension test made by the researchers was applied, before and after the implementation of didactic sequence, taking into account three dimensions: communicative situation, textual linguistics and superstructure, each one with four indicators.

For the quantitative analysis of the information the descriptive statistics was used with the measures of central tendency, which allowed to reject the null hypothesis and to validate the work hypothesis, achieving an advance in the reading comprehension of expository texts problem – solution of the groups intervened, after the application the didactic sequence, being the communicative situation and superstructure dimensions, the greatest advances, wich suggest the need to continue working on the textual linguistic dimension, especially in relation to punctuation marks and the use of supralinguistic forms, in order to guarantee a better comprehension of the expository texts by the students.

In relation to qualitative analysis, this research allowed to the investigator teachers to reflect about their pedagogic task, by a pedagogical diary book in which expressed their impressions regarding the development of the didactic sequence, realizing their transformations faced with language teaching practices.

Keywords: Communicative approach, Reading comprehension, Expository text, Didactic sequence, Reflect practices.

1. Presentación

El lenguaje es lo que nos hace humanos, sin él estaríamos al mismo nivel de los animales que se comunican cuando requieren satisfacer sus necesidades inmediatas y no para expresar sus ideas y sentimientos. Este nos permite interactuar, negociar, aprender, conocernos a nosotros mismos, entre otros, logrando cambios importantes en el pensamiento y en la cultura. Para Martínez (2001) el lenguaje juega un papel activo en la adquisición de conocimientos, es por lo tanto acción al estar relacionado con el contexto social y discurso, al ser el mediador entre la construcción del conocimiento y la construcción del sujeto que lo realiza.

Por lo tanto, desarrollar las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar), debería ser una de las tareas fundamentales de la escuela, la cual busca hacer competentes a los estudiantes para enfrentarse a situaciones en la que se requieren dichas habilidades, teniendo en cuenta que estamos en una sociedad en la que las interacciones sociales y digitales, imponen complejos escenarios, donde aprender a comunicarse se convierte en una necesidad imperante (Cardona y Tejada, 2017).

Es evidente entonces, que la lectura se constituye en un constructo cultural, que favorece los procesos de pensamiento, y permite tener contacto con otras maneras de percibir el mundo, lo que ayuda a vivir situaciones inimaginables y descubrirnos a nosotros mismos (Bedoya, 2018). Para las personas que aman leer, no existen las fronteras, ni las clases sociales, pues esta traslada al lector a otros países, otros mundos, y así como lo transporta al pasado y le hace parte de la historia de las civilizaciones, también lo puede llevar al futuro e imaginar cómo vivirán las

futuras generaciones; en definitiva, la lectura permite conocer los pensamientos más profundos del alma humana (MEN, 2013)

En este orden de ideas, vale la pena citar a Castañeda y Tabares (2015) quienes consideran que mejorar la comprensión lectora en la escuela es importante, porque leer ayuda a los estudiantes a argumentar su posición frente a temas que los afectan, sintiéndose identificados, pero solidarizándose con lo que les es diferente además, de ser un instrumento poderoso que permite organizar el pensamiento y repensar el mundo, es un derecho que todos deben poner en práctica, porque la lectura debe tener un propósito social, así, los jóvenes deben leer para informarse sobre la política, cultura, economía, leer para escribir, leer para compartir e interrogar al texto. De igual forma, Lerner (2001) afirma que ejercer la ciudadanía implica opinar y tomar decisiones que mejoren la comunidad.

Así mismo Vázquez (2016), en su investigación expresa que la lectura en la escuela debe ser un espacio de gozo, de reflexión, que fomente la curiosidad del alumno, puesto que esto incrementa las posibilidades de aprendizajes relacionados con las diferentes asignaturas del currículo y ayuda al mejoramiento y la fluidez del lenguaje a través de la expresión oral y la redacción de textos.

Por lo tanto, es necesario que los profesores de las diferentes asignaturas asuman su responsabilidad en la formación de los estudiantes en las competencias de lectura y escritura, como condición necesaria para el aprendizaje (Cisneros y Vega, 2011), y que entiendan que se debe enseñar a leer y a escribir desde y para cada área, con lenguajes propios de cada saber, privilegiando la significación que permita transformar el conocimiento y no solo reproducirlo (Álvarez, 2010).

Al respecto, Pimiento (2012), realizó una investigación con el objetivo de comprender cuáles eran las concepciones sobre competencias en lectura y escritura, de los maestros de áreas diferentes a lenguaje, haciendo una aproximación cualitativa de los discursos y prácticas de los docentes, con tres instrumentos: entrevistas semi-estructuradas, análisis de planeaciones y observaciones de clase. Al confrontar los hallazgos con postulados y un recorrido histórico conceptual, se concluyó que los maestros asumen este proceso como un conjunto de habilidades ya desarrolladas y como contenidos teóricos exclusivos del área de Lengua Castellana, con pocos nexos formativos con las demás disciplinas.

Tabares y Velazco (2015), Martínez y Estrada (2016), Bernal y Bernal (2016), concuerdan en la necesidad de pensar el aula como un contexto real de comunicación. Por lo tanto, la lectura y la escritura deben ser un compromiso de todos y hacer parte de la cotidianidad de los jóvenes, puesto que para ser ciudadanos activos y críticos necesitan conocer sus derechos y deberes, ser competentes y participar reflexivamente con sus conocimientos en la democracia, y el mejor camino para lograrlo es por medio de la lectura, las conversaciones, las discusiones y los debates en la clase, pues es ahí donde se apropian y ponen en práctica sus saberes. Un ciudadano reflexivo es quien lee entre líneas y no se deja manipular (Sauza, 2017).

A pesar de la relevancia de la lectura, Céspedes (2012), Carpio (2013), Soto (2014), Guerra y Pinzón (2014) señalan que muchos maestros se limitan solo a usar los libros de textos, sin interesarse por la didáctica, de allí que en la clase de lengua se privilegien temas ortográficos, exigiendo a los estudiantes la memorización de normas, desconociendo el lenguaje como un elemento vivo y esencial en la comunicación. Del mismo modo, los docentes tratan de controlar a toda costa los aprendizajes, y la manera más fácil de lograrlo es con un “texto guía”, o a través de preguntas con una única respuesta, determinadas por el profesor, por lo que el estudiante no se

preocupa por ofrecer su propia opinión sino por la respuesta que espera el docente, porque lo más importante es la nota. En este sentido Vasco (2013), afirma que en la educación tradicional los estudiantes son seres pasivos que solo escuchan y que opinan cuando se les pide, transcriben textos carentes de relevancia y alejados de sus intereses.

Estas dificultades en la enseñanza del lenguaje se evidencian desde la primaria, como lo demuestran en su investigación Quintero y Giraldo (2014), concluyendo que los estudiantes tienen el desafío de aprender alfabéticamente a leer y escribir, sobretodo en primer grado, pero el tipo de enseñanza que se ofrece no tiene en cuenta el contexto, los conocimientos previos de los estudiantes, ni sus intereses. Por lo que sugieren, permitir que los niños y niñas produzcan y lean textos completos y no solo palabras aisladas, acercándolos a diferentes tipologías textuales, brindando la posibilidad de que se asuman como autores de sus escritos y que éstos tengan una finalidad y un destinatario real, es decir la lectura y la escritura deben entenderse como prácticas sociales, que permiten ir más allá de la decodificación.

Otras de las prácticas tradicionales que se presentan en el aula es que los estudiantes no aprenden a leer y a escribir con propósitos reales y comunicativos, es decir, están saturados de contenidos que deben “aprender” en poco tiempo. Asimismo, como lo afirman Martínez (2004) e Irrazabal y Saux (2005), los estudiantes no están siendo preparados para comprender textos que no sean narrativos, y cuando se enfrentan a otros tipos de textos, la estrategia que utilizan es la memorización de los contenidos.

Los resultados de estas prácticas han generado que a los estudiantes se les haya enseñado mucho, pero muy poco han aprendido de manera significativa, tal como sucede con las reglas generales de la ortografía, de las cuales dan cuenta durante evaluaciones y ejercicios, sin embargo, no saben cómo utilizar cuando se tienen que enfrentar a situaciones reales en las que

deben leer y escribir (Cassany, 1994). A lo anterior se añade la falta de motivación lectora fuera y dentro de la escuela.

Estas dificultades se han visto reflejadas en los resultados de las pruebas internacionales, nacionales y locales. Con respecto a las pruebas internacionales, entre setenta países que participaron en la prueba PISA del año 2015, Colombia ocupó el puesto 59. Esto claramente muestra brechas significativas entre los estudiantes colombianos y estudiantes de otros países con mayores niveles de ingreso. De acuerdo con los resultados de esta prueba, el 43% de los estudiantes en Colombia presenta dificultades en comprensión lectora, estando por debajo de la media, aunque obtuvo un puntaje de 425 en lectura, siendo este el puntaje más alto de las tres áreas evaluadas. Esto demuestra que Colombia sigue estando lejos de alcanzar puntajes como los de Singapur que en lectura alcanzó 535 puntos.

Según Zubiría (2016), los resultados de las pruebas PISA 2015 evidencian que el 43% de los estudiantes de 15 años no puede extraer una sola idea principal después de leer un párrafo, puesto que la lectura que realizan es fragmentaria, muy parecida a la de niños de 6 o 7 años, quienes en su mayoría comprenden fragmentos desarticulados de lo que leen, y lo más preocupante es que este nivel de lectura permanece hasta culminar la educación básica.

Ahora bien, en cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas saber de 9° del año 2017, se puede observar que el puntaje promedio de instituciones educativas de San Andrés Isla es similar a los de Colombia, aunque San Andrés, tiene más estudiantes ubicados en nivel de desempeño insuficiente, es decir, un 22% de ellos no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba, con respecto a la nación que tuvo un porcentaje de 11 %.

Los resultados de las pruebas SABER del mismo año, también permiten evidenciar que el puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales rurales en San Andrés, (de los que hacen parte el Instituto Bolivariano), es similar al de establecimientos educativos oficiales rurales de Colombia, sin embargo, las instituciones de la isla obtuvieron un 30% de alumnos ubicados en el nivel de desempeño insuficiente, mientras que en la nación fue de 19% (ICFES, 2017).

En este orden de ideas, los resultados de las pruebas SABER coinciden con los de un estudio realizado por el Equipo de Calidad de la Secretaría de Educación de San Andrés Islas, en el año 2012, en el que se pudo evidenciar que los estudiantes presentan dificultades en encontrarle sentido al texto en términos de su significado, además de problemas con el vocabulario, el componente sintáctico, hacer uso de los saberes previos, reconocer la estructura del texto, entre otros, aspectos que inciden en la comprensión básica de lo leído.

No es otra la realidad que vive la comunidad educativa del Instituto Bolivariano, ubicado en la zona de la Loma Massamy Hill, de la isla de San Andrés, del que hacen parte jóvenes de estratos socioeconómico 1 y 2, y una minoría de estrato 3, según datos de matrícula anual. Así, de los resultados obtenidos en la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de noveno grado, en las pruebas saber 2017, se destaca que el 73% de los escolares evaluados no identifica la información de la estructura explícita del texto, el 62% no reconoce información que permita dar cuenta de la situación de comunicación de un determinado texto, el 59% no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto, y el 52% no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Ahora bien, se puede evidenciar que el porcentaje de alumnos ubicados en un nivel de desempeño insuficiente entre los años 2016 y 2017 para la prueba de lenguaje, disminuyó de un 45% a un 21%, pero el porcentaje de alumnos ubicados en nivel satisfactorio disminuyó de un 17% a un 14%, dando a entender que se ubicaron probablemente en el nivel de desempeño mínimo el cual aumentó en 27 puntos porcentuales.

Asimismo, se pudo observar que ningún estudiante se ubicó en un nivel avanzado, lo que indica que persisten falencias para llegar a los niveles de producción y comprensión lectora requeridos para su grado de escolaridad, por lo que se requiere seguir trabajando o implementando propuestas didácticas en pro de superar dichas dificultades en los estudiantes.

Respecto al Índice Sintético de Calidad Educativa del 2017 para el Instituto Bolivariano, el puntaje obtenido fue de 3,98, estando por debajo del promedio de la Entidad Territorial Certificada (4,68,) y el promedio nacional (5,76). Aunque en comparación a los años anteriores se obtuvieron mejores resultados, persiste la preocupación de la institución por alcanzar y superar los resultados de la ETC y el promedio nacional.

Por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto estrategias como “la selección Colombia PISA fuerte” y “PISA for schools”, con las que se busca aportar al fortalecimiento de la calidad y el trabajo en equipo en educación, teniendo en cuenta las necesidades del establecimiento educativo. Esto en concordancia con lo afirmado por la entidad, respecto a que el lenguaje será uno los ítems que se califique con mayor preponderancia por parte de evaluadores nacionales e internacionales, motivo por el cual se enfocarán los esfuerzos en esta área para aumentar el crecimiento educativo.

Dichas estrategias se acompañan de otras como el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, promovido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, desde el año 2011, con el que se busca formar sujetos dinámicos que participen en la transformación cultural, política y social del país, en espacios donde se promueva la lectura y la escritura, capacitando a los docentes y fortaleciendo las bibliotecas.

En este mismo sentido, y según la caracterización del sector educativo realizado por el Equipo de Calidad de la Secretaría de Educación de la isla de San Andrés (2012), se han propuesto metas como: la participación de 500 niños en procesos educativos de ludotecas, aumentar el porcentaje de pruebas saber 3°, 5°, 9° en un punto anualmente, aumentar en 8 las jornadas de educación media del departamento ubicadas en los niveles altos de las pruebas SABER 11. Lo anterior, por medio de asistencias técnicas, formación del personal docente, incremento de la conectividad por fibra óptica para las 32 aulas de informática y las nueve bibliotecas de los establecimientos educativos oficiales del departamento.

A nivel Institucional se cuenta con el Proyecto de Lectura y Escritura PILE y el Plan de Mejoramiento Institucional, desde los que se propone implementar acciones que favorezcan los procesos de lectura y escritura, que ayuden a elevar el nivel de los estudiantes en pruebas internas y externas, las cuales se consideran como referentes de evaluación muy importantes de estos procesos, sin que implique centrar los objetivos del PILE solo en el mejoramiento en dichas pruebas.

Las acciones anteriores, tanto a nivel nacional, departamental como institucional, buscan fomentar en los niños, niñas y jóvenes, el interés por leer textos literarios, revistas, periódicos,

entre otros, a través de la implementación de estrategias para la animación y promoción de lectura, no solo en el ambiente escolar, sino también a nivel de comunidad.

A pesar de estos esfuerzos, aún persisten prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, una de las cuales es privilegiar la lectura de textos narrativos, sin profundizar en otras tipologías como la expositiva, de tal manera que se fortalezca el desarrollo de las competencias requeridas para el análisis y comprensión, no solo en el área de lenguaje, sino también de las demás disciplinas (Villalba, 2012).

De manera puntual Gómez (2012), se refiere en su investigación a la paradoja que supone que el texto expositivo sea el más frecuente en la vida académica, al tener como función informar sobre los nuevos estados del conocimiento y exponer sobre temas científicos, y sin embargo, no obtiene la necesaria atención en el área de lenguaje, tradicionalmente centrada en la comprensión y producción de textos narrativos y descriptivos, lo que conlleva a que la exposición sea el tipo de texto que menos dominan los estudiantes. Precisamente, teniendo en cuenta las dificultades relacionadas con la lectura de este tipo de textos, Iglesias (2016), llega entre otras conclusiones, a que esta tipología textual había sido poco abordada en el aula, antes del desarrollo de la propuesta.

Así mismo, Mejía y Flórez (2012), desarrollaron una propuesta que concluyó que es necesario desarrollar estrategias para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, pues es evidente que desconocen cómo abordar los textos académicos y por ende se les dificulta acceder a estos conocimientos, lo cual se ve reflejado en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de la Institución.

Por otra parte, Gonzáles (2014), afirma que trabajar con textos expositivos es enriquecedor debido a sus características variadas y a la vez complejas, ya que este tipo de texto puede estar compuesto por elementos de otras formas estructurales con las que se puede organizar la información, como por ejemplo: el subtipo problema-solución, que puede tener descripciones comparaciones y enumeraciones, lo que requiere ciertas estrategias de lectura y mayor profundidad en la comprensión debido a las diversas Formas de Organización Superestructural que se presentan en este tipo de texto.

Al respecto, Ilich y Morales (2014), plantean la necesidad de anexar a los planes de estudio programas relacionados con el texto expositivo y sus características a nivel universitario, donde involucren esta tipología textual en sus trabajos de grados y evaluaciones parciales. Debido a que muchos de los problemas de comprensión lectora que presentan los estudiantes que ingresan a la universidad tienen que ver con que no lograron desarrollar durante su época escolar, todas las competencias para comprender y producir textos expositivos.

Por tal motivo, se hace necesario la implementación de propuestas didácticas, como las desarrolladas por Duque y Ramírez (2014), Marín y Aguirre (2010), Mejía y Flórez (2012) Tabares (2017) e Iglesias (2016), entre otras, que permitan superar las deficiencias en lectura, aportar a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y dar respuesta a las problemáticas respecto a la carencia de estrategias que posibiliten la enseñanza de la comprensión de textos expositivos. En este contexto surge el presente estudio que hace parte del Macroproyecto en investigación en didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, y que trató de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos, en estudiantes de 7° y 8° de la institución educativa Bolivariano de la isla de San Andrés? y ¿Qué

reflexiones genera, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de dicha secuencia didáctica?

El objetivo general de la presente investigación es “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos, en estudiantes de 7° y 8° de la institución educativa Bolivariano de la isla de San Andrés” y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Identificar el nivel en la comprensión lectora de textos expositivos, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de 7° y 8° de la institución educativa Bolivariano.
- Implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su aplicación.
- Identificar el nivel en la comprensión lectora de textos expositivos, después de implementar la secuencia.
- Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final, para dar cuenta de las transformaciones en la comprensión lectora.

Para cerrar este apartado, a continuación, se presenta la estructura del presente informe. Así, en el capítulo siguiente se exponen los referentes teóricos que aportaron la fundamentación para el desarrollo de la propuesta de investigación y que sirvieron como base para el diseño de los instrumentos, la planeación de la secuencia didáctica y el análisis de los resultados.

Seguido a esto, en el capítulo del marco metodológico, se presentan: tipo y diseño de investigación, población y muestra, hipótesis, operacionalización de las variables, unidad de análisis y de trabajo, además se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información, y por último el procedimiento del proyecto.

Posteriormente, se aborda el análisis de la información, desde una perspectiva cuantitativa y otra cualitativa: respecto a la primera, se da cuenta de los desempeños de los estudiantes, con relación a la comprensión de textos expositivos- problema-solución, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, concluyendo acerca de la hipótesis que se valida (que en este caso fue la de trabajo) y, con relación a la segunda, se realiza una reflexión de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, mediante un análisis de las categorías que emergieron de los diarios de campo.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones obtenidas de todo el proceso investigativo.

2. Marco teórico

En este apartado se presentan los referentes teóricos que fundamentaron el desarrollo de este proyecto de investigación, los cuales son: lenguaje, lenguaje escrito, concepciones de lectura, modelos de comprensión textual, enfoque comunicativo, texto expositivo, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

2.1 El lenguaje como práctica social

El lenguaje es una capacidad que nos define como seres humanos, al permitirnos expresar nuestros sentimientos y construir realidades. Según Martínez (2002), Vigotsky (1995), Pérez y Roa (2010), éste nos permite afirmarnos como miembros de una sociedad, al comunicarnos e interactuar con otros, dar nuestro punto de vista sobre algún tema, establecer acuerdos, ideas y creencias, crear conocimientos y construir cultura.

Halliday (1979), afirma que antes de llegar a la escuela, la lengua cumple una función importante en el desarrollo del niño como ser social, ya que a través de ésta se transmiten modelos de vida, valores y creencias, conocimientos que adquiere a través del uso del lenguaje con su familia y personas cercanas, quienes le transfieren las cualidades más esenciales de la sociedad.

Asimismo, Pérez y Roa (2010) plantean que las primeras prácticas a las que accede un niño son las de la oralidad, puesto que desde que nace interactúa con los adultos que le rodean y aprende a usar el lenguaje con diversos propósitos; de este modo, *“Cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos orales; aprende a hacer solicitudes,*

ruegos, exigencias, a narrar, a describir, a seguir una instrucción, etcétera” (p.26). Por lo tanto, la escuela debe brindar a los estudiantes situaciones y experiencias en las que se sientan motivados, retados y acompañados, puesto que de la calidad de las interacciones en las que participe el niño dependerá su desarrollo y el ingreso a la vida social con una voz propia.

Según el MEN (2006), la función primordial del lenguaje es *significar*, dado que existen diferentes formas en la que los seres humanos construimos sentido sobre la realidad, es decir esta dimensión determina la forma de relacionarnos con el conocimiento, las demás personas y con la cultura.

Es por esto que el lenguaje tiene una dimensión social, que nos permite vislumbrar como los demás ven el mundo, como lo vieron nuestros antepasados y de qué modo lo vemos nosotros mismos. Este posee además una dimensión subjetiva que nos permite organizar el pensamiento y representarnos la realidad, teniendo como punto de referencia el conocimiento que tengamos de los demás (MEN, 2006). Es decir, nos permite la autonomía, entendida como la capacidad de tomar decisiones en una sociedad regida por personas alfabetizadas (Cassany 2003). Esta facultad y el conocimiento de lo que nos rodea, se logra en parte, a través del lenguaje escrito, el cual se conceptualizará a continuación.

2.2 Lenguaje escrito

Para Pérez y Roa (2010) la cultura escrita se refiere a la diversidad de textos que ha desarrollado la humanidad, la cual nos ha permitido registrar la historia de las naciones, acceder a creaciones literarias y estéticas que cumplen diversas funciones en la vida social.

Así que, la lengua escrita es un proceso sociocultural, que ha servido para responder a ciertas dificultades que se han tenido como sociedad. Es además un conjunto de reglas que guarda

relación con la oralidad, puesto que con ambas se intenta “decir algo”, por lo tanto, la escritura tiene una funcionalidad que no se tiene en cuenta en la escuela, ya que se enseñan sonidos y grafías de manera aislada y no para comunicarse en contextos específicos (Carlino y Santana, 1996).

Por su parte, Vigosky (1995) afirma que con el lenguaje oral el niño no toma conciencia de la estructura ni los componentes que conforman la lengua, es una actividad práctica que refleja a los objetos y sus deseos, a diferencia del lenguaje escrito, que está integrado por letras, silabas, etc. Todos estos componentes de los cuales el niño no tenía conciencia en el lenguaje oral pasa a ser una actividad voluntaria en el lenguaje escrito.

Ahora bien, el acceso al lenguaje oral y escrito se da mucho antes del ingreso de los niños a la escuela, así, descubren desde sus contextos cercanos que los textos tienen diversas funciones, lo que les permite hacerse hipótesis y preguntas relacionadas con la cultura escrita, es decir, llegan a la escuela hablando y con conjeturas sobre cómo funciona el sistema de escritura, puesto que ya han visto a los adultos que los rodean, leyendo y escribiendo. Por lo tanto, la lectura y la escritura van más allá de la decodificación (Pérez y Roa, 2010).

La lectura y la escritura son inseparables puesto que, como afirma Martínez (2013), escribimos sobre lo que se ha leído y otras veces se lee para escribir sobre algo. Los textos están escritos por un autor que leyó a otros, asimismo cuando se realiza una buena lectura, la respuesta se manifiesta, en la mayoría de los casos a través de un resumen, unos apuntes, otro texto, etc. (MEN, 2014).

De esta manera, es necesario incorporar a los niños en la cultura de lo escrito a través de la vida misma y no por medio de actividades relacionadas con palabras y frases descontextualizadas, por lo que es preciso que desde temprana edad los estudiantes exploren y

experimenten con la diversidad de funciones de los textos (informar, narrar, instruir, etc.), la diversidad de lugares donde pueda acceder a estos (casa, bibliotecas, estantes, etc.), las múltiples formas físicas de los escritos, para que puedan tener una representación positiva de esta interacción (Jolibert y Sraiki, 2009).

La lectura y la escritura han tenido diferentes acepciones, en la medida que han evolucionado los desarrollos teóricos en este campo del saber, razón por la que, a continuación, se expondrán algunas de las principales concepciones de lectura, por ser el objeto de interés de esta investigación.

2.3 Concepciones de lectura

Las concepciones son principios y acciones que permean las prácticas pedagógicas de los docentes, es decir, la forma como se enseña, organiza el aula de clase, distribuye los roles entre sus estudiantes, demuestra el estilo de ese maestro, por lo tanto el modo como aborde la lectura y las estrategias que utilice, da cuenta de las concepciones que tiene respecto a la misma, lo cual es esencial para que el estudiante logre o no los aprendizajes que le permitan enfrentarse a los retos que la escuela le exija (MEN, 2014).

La lectura representa uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, el acceso a la lectura y la escritura ya no es privilegio de unos cuantos, todos los días se escribe y se lee con propósitos distintos, en este sentido la lectura es un instrumento poderoso para aprender y adquirir conocimientos, lo que permite reflexionar, criticar y tomar posición frente a los temas que nos afectan como sociedad (Cassany, 2006). Además, como lo expresa Carlino y Martínez (2009), Lerner (2001) y Martínez (2013), la lectura académica permite el acercamiento a los saberes que brinda la cultura, apropiarse de la información y producir nuevos conocimientos.

Esto demuestra que definitivamente la lectura siempre ha jugado un papel determinante en el desarrollo del individuo y la sociedad, sin embargo, las concepciones sobre la misma han ido cambiando, como lo plantea Dubois (1991), quien hace alusión a tres de ellas: La lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.

La lectura como conjunto de habilidades. De acuerdo con esta perspectiva, la lectura solo transmite información, por lo que el significado del texto está en las palabras y las oraciones que lo componen, es decir, quien lee va desde lo explícito hasta realizar inferencias que le permitan comprender lo implícito, por lo que el lector es totalmente ajeno al texto. Dicho proceso se da a través de tres niveles jerarquizados de la siguiente manera: el primero comienza con el conocimiento de las palabras que están en el texto, luego se presenta la comprensión y finalmente se puede extraer el significado del texto. Esta teoría estaba más interesada en resolver los problemas de aprendizaje de los niños que el proceso por el cual se llevaban a cabo dichos aprendizajes.

La comprensión lectora como proceso interactivo. En contraste con el enfoque anterior, la psicología cognitiva y la psicolingüística realizaron investigaciones que cuestionaban la lectura como conjunto de habilidades y revelaron que existen procesos mentales y neuronales que intervienen en la misma, dejando atrás la concepción de un lector pasivo que no aporta nada al texto, para considerarlo ahora como un lector que participa activamente en la construcción de significado del texto a través de sus conocimientos previos, sus propósitos y las estrategias que utiliza cuando lee. Este enfoque liderado por Goodman (como se cita en Dubois, 1984), propuso la lectura como un proceso psicolingüístico en que interactúan el lenguaje y el pensamiento, donde el lector hace inferencias, hipótesis, relaciona el texto con otros textos, etc.

Según Dubois (1991), desde esta perspectiva se considera que el significado del texto no está en las palabras que lo componen, sino en la mente de quien lo escribe y del lector cuando lo reconstruye y le da un sentido útil para él. Por lo que también se tiene en cuenta el contexto en que está inmerso el texto, lo que permite al lector obtener distintos significados de una misma lectura y generar un grado de comprensión profunda del mismo.

La comprensión lectora como proceso transaccional. Esta perspectiva desarrollada por Rosenblantt (como se cita en Dubois, 1995) afirma que el significado no está definido por el texto o el lector, sino que sucede durante la transacción entre el lector y el texto y la posición que adopte el primero frente al segundo, es decir, existe una relación recíproca entre el lector y el texto. Por lo que, no todos los estudiantes comprenderán de la misma manera un mismo texto, puesto que se tiene en cuenta el momento y las circunstancias en que se realiza la lectura.

Las concepciones anteriores han evolucionado hacia otras de corte sociocultural, desde las que se concibe la lectura como una práctica social, en la que los estudiantes asumen un rol, leen textos de su contexto y materiales auténticos. Además, se trabaja con textos multimodales y se asume que lo escrito debería estar relacionado con la vida cotidiana, lo que requiere fomentar el diálogo y el intercambio de saberes en el aula de clases, y así desarrollar en los estudiantes sus propias ideologías para que estos asuman actitudes críticas (Cassany, 2009).

Asimismo Cassany (2009), considera que es necesario reconocer que leer y escribir no son habilidades universales, sino que hay gran diversidad de prácticas letradas de acuerdo con el propósito que se tenga con la lectura, estas habilidades se van desarrollando durante toda la vida, ya que a diferencia de los números, las letras no son objetivas están cargadas de aspectos culturales y esto se refleja cuando en momentos diferentes se puede leer el mismo texto y

entenderlo de manera diferente, pues el conocimiento previo juega un papel importante en la comprensión lectora (Martínez, 2013).

Así como las concepciones sobre la lectura han cambiado, los modelos para explicar la comprensión lectora también, razón por la cual en el siguiente apartado se describen algunos de ellos.

2.4 Modelos de comprensión lectora

Según García- Debanc y Fayol (como se cita en Camargo, Uribe y Caro, 2011), los modelos didácticos no son simple instrucciones que se deben seguir, tampoco son una verdad permanente, puesto que se pueden criticar, modificar y hasta reemplazar por otro que llene los vacíos que dejó el anterior.

Por lo tanto, los modelos de comprensión lectora deben ser flexibles y tener en cuenta los estilos de aprendizajes, en ellos se abordan los textos desde diferentes perspectivas, pues la memoria construye y reconstruye el texto mientras se lee (Beaugrande, citado en Camargo, Uribe y Caro, 2011)

Teniendo en cuenta lo anterior se abordarán algunos de los modelos que han surgido por la necesidad de explicar el complejo proceso que implica la comprensión lectora.

La comprensión lectora como proceso cognitivo: considera dos enfoques diferentes, el primero desarrollado por Smith (1963), Jenkinson (1976) y Strang (1978) , (citados en Camargo, Uribe y Caro, 2011) quienes enfocan su trabajo en los tres niveles de comprensión lectora: Literal, relacionado con el significado explícito de las palabras, las proposiciones, los párrafos, ideas principales que reflejan el sentir que el autor quiso plasmar en el texto; Inferencial, que implica ir más allá del sentido literal de los textos, en este nivel el lector realiza inferencias,

reconoce el propósito del texto y el contexto; y crítico, donde el lector emite juicios de valoración con respecto al texto, es decir realiza deducciones y opiniones.

El segundo enfoque, nace de la crítica al enfoque anterior; autores como Johnston (citado en Camargo, Uribe y Caro, 2011) asume que las inferencias de significados de un texto parte de los conocimientos previos y las claves que ofrece el autor del texto.

Modelo de Goodman (1994): Para el autor el lector es un sujeto activo, el cual utiliza estrategias cognitivas para darle significado a los textos, que le permiten seleccionar la información más relevante, realizar inferencias y predicciones. Por lo tanto, es imposible lograr una comprensión lectora sin utilizar estrategias de lectura, y sin realizar una interacción entre las intenciones del autor y las expectativas del lector.

Modelo de procesamiento ascendente (bottom up): En este modelo jerárquico y lineal se plantea que en el acto- lector se procesan primero los elementos inferiores, tales como el reconocimiento de las letras, las palabras, hasta llegar a los niveles superiores como las proposiciones y el significado global del texto. Es un modelo centrado en el texto, es decir para lograr la comprensión es necesario decodificar el texto.

Modelo de procesamiento descendente (top down): En este modelo, el proceso de comprensión lectora no es un asunto lineal, en el que se reconocen las palabras como en el modelo ascendente, por el contrario, la comprensión inicia en la mente del lector, a través de los conocimientos previos, los propósitos e intereses, lo que le permite formular hipótesis acerca del contenido del texto, es decir el significado no está en el texto sino en el lector que lo lee.

Modelo de procesamiento interactivo. Con la aparición de la psicolingüística y los avances de la psicología cognitiva, surge el modelo interactivo a finales de los setenta, siendo su principal

representante Goodman (1982); en este modelo se agrupan las ideas principales de la teoría ascendente (bottom up) y descendente (top down), en la que se afirma que en la mente interactúan el reconocimiento de las letras, las palabras y su significado, los conocimientos sobre el tema y el contexto. Es decir, se entiende que la comprensión es un proceso que se construye, pues es el lector quien juega un papel activo, es quien elabora el significado del texto a través de sus esquemas conceptuales y conocimientos previos, los cuales ocupan un lugar importante en la construcción del sentido del texto, ya que se reestructuran y se transforman a través de la nueva información que se le presenta al lector, también se tienen en cuenta sus expectativas e intereses, lo que le permitirá formular hipótesis, y tener control sobre lo que está leyendo, es decir, el lector es quien construye el sentido del texto al interactuar con el mismo. La lectura es un proceso global, no dividido en partes como en la concepción de la lectura como habilidades (Dubois, 1989).

Diferentes autores, entre ellos Jolibert, se acogen a los postulados de la lectura como un proceso interactivo, además de integrar elementos del enfoque comunicativo (que se explicará más adelante).

Para Jolibert y Sraiki (2009) es importante que los estudiantes lean “de verdad” textos auténticos, con autores, destinatarios reales insertados en situaciones reales. Por lo tanto, desde el nivel inicial los niños deben “vivir los textos” reconociendo y utilizando todas las tipologías textuales, en este caso en particular el texto expositivo FOS problema-solución. Además, los estudiantes deben aprender a representarse y situarse en el mundo de lo escrito, construir para sí mismos e implementar proyectos de lectura y escritura, conocer y saber elegir las estrategias pertinentes de lectura, identificar y utilizar marcas lingüísticas y ser capaces de controlar y regular su propia actividad cognitiva.

Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. No se trata de un educador haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, son los niños que “interrogan” a un texto para elaborar su significado. (Jolibert, 1991, p.3).

También resalta que la lectura es un ir y venir entre estos siete niveles y las marcas lingüísticas que le corresponden constituyen los índices para construir el significado de un texto, los cuales se enuncian a continuación:

1. La noción de contexto. Son aquellos índices que dan cuenta del contexto situacional y textual en el que se da el texto que se lee. Hace referencia a aspectos tales como:
¿Dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?
2. Principales parámetros de la situación comunicativa. Aquellos parámetros que dan cuenta de la situación comunicativa, como, por ejemplo: A quién está dirigido, su propósito y contenido.
3. Tipo de texto. Aquellas características que permiten identificar el tipo de texto y justificar su identificación (silueta). Es decir, poder identificar si el texto que se lee es un afiche, un cuento, un artículo, receta, entre otros.
4. Superestructura. Aquellas marcas observables que dan cuenta de la estructura interna del texto, además permite identificar la silueta característica, el tipo de esquema (narrativo, argumentativo, expositivo), coherencia y cohesión de los párrafos.
5. Lingüística textual. Aquellas manifestaciones del funcionamiento lingüístico global del texto, tales como: conectores, la puntuación del texto, las opciones de enunciación y sus marcas.

6. Lingüística de la frase. Aquellas huellas útiles del funcionamiento lingüístico a nivel de las frases, tales como: puntuación, ortografía, vocabulario, léxico.
7. Las palabras y la microestructura que la constituye. Aquellos índices que dan cuenta de las palabras y de las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas presentes en el texto.

Para efectos de esta propuesta de investigación, se tuvieron en consideración, de los siete niveles anteriormente mencionados, tres de ellos a saber: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

En relación con la situación de comunicación esta hace referencia al contexto en el que se producen los textos, considerando aspectos como ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo ha sido escrito el texto?, a través de qué vías llegó hasta el lector, y cuáles son los conceptos a construir, etc. (Jolibert y Sraiki, 2009).

Al respecto, Lerner (2001) expone que la lectura debe tener sentido desde el punto de vista del alumno, es decir, debe tener un propósito que él comprende y le da valor, como lo es el proponer temáticas de interés, que le den sentido e identidad a cada actividad propuesta en el aula. Por otra parte, Cassany (2003) afirma que los estudiantes en el aula deben enfrentarse a trabajar con textos completos, auténticos y contextualizados que no sean creados para libros de texto y tampoco manipulados ni fragmentados.

Referente a la superestructura, se evidencia a través de la organización espacial o silueta del texto y la articulación de cada una de las partes del mismo (Jolibert, J., & Sraiki, C. 2009). En el caso de los textos expositivos, objeto de interés de esta investigación, no poseen una superestructura común, sino cinco maneras básicas de organización, una de ellas es el subtipo

problema solución, el cual presenta la información con base a la descripción de un problema y las soluciones necesarias para darle solución. En este tipo de texto podemos encontrar un problema y varias soluciones o varios problemas y una sola solución. Esta organización depende del tipo de información expuesta y los objetivos a alcanzar (Meyer, 1985).

En cuanto a la lingüística textual según exponen Jolibert y Sraiki, (2009) son las opciones de enunciación que utiliza el autor a lo largo de todo el texto, tales como: texto en 1ra o en 3ra persona, referencias de tiempo, lugar, modalizaciones, puntuación, conectores, entre otros.

Por consiguiente, es importante resaltar que en este proyecto se asume la comprensión lectora desde el modelo interactivo, teniendo en cuenta la propuesta de Jolibert, y se complementa con los supuestos del enfoque comunicativo, el cual se explicará a continuación.

2.5 Enfoque comunicativo

Hymes (1972), fue quien aportó el término competencia comunicativa en el que se añade el componente social, al integrar lo lingüístico, lo pragmático y lo cultural; esta competencia se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares y concretos en los que los aspectos sociales, históricos y culturales resultan decisivos.

Este autor (1972), desarrolla un enfoque cuyo objeto de estudio son las reglas que se derivan del uso de una lengua en diferentes contextos en los que se emite el discurso, además señala que la competencia comunicativa se desarrolla a través de las experiencias sociales de los alumnos, lo que les permite comunicarse en diferentes circunstancias, tomar control de su participación y la de los demás.

Es así como en el enfoque comunicativo, el lenguaje y pensamiento surgen y se transmiten a partir de las interacciones entre hablantes, en este caso los estudiantes, quienes, de manera independiente y autónoma, lo desarrollan durante dicha interacción.

En este contexto hay dos conceptos que son fundamentales: la zona de desarrollo próximo, entendida como el conjunto de esos usos verbales o competencias que el estudiante es capaz de alcanzar con ayuda de un experto o docente, y el andamiaje lingüístico o el comportamiento interactivo que debe manejar el experto (hablante, docente, etc.) para promover o facilitar dicha adquisición de saberes (Hymes, 1972).

Por lo tanto, el aula de clases debe ser distribuido de tal manera que se convierta en un centro donde se favorezca las interacciones (individuales, por parejas, grupales), entre los alumnos en situaciones reales de comunicación, de tal manera que puedan, a partir de lo que escuchan o leen, repetirlo y usarlo en su contexto, haciendo las inferencias necesarias.

De igual manera para Lomas (2004), la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido un factor predominante desde la antigüedad, puesto que estos procesos implican acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que influyen en que los alumnos adquieran los conocimientos, organicen sus ideas y pensamientos, de tal manera que estos puedan ser compartidos y comunicados a los demás.

En este sentido, cuando un docente entra al aula de clases lo debería hacer con la plena intención de que sus alumnos, no solo adquieran ciertos saberes o conocimientos gramaticales, sino que aprenda a hacer uso del lenguaje de manera correcta, eficaz y creativa; es decir, que sepa qué decir, a quién, cuándo, y cómo. Lo anterior, teniendo en cuenta el contexto o situación de comunicación, es decir, ser cuidadosos con los interlocutores, los fines perseguidos, el tono, tipo de texto y las normas que la rigen.

Así, el docente debe ser consciente de que los usos sociales de la lectura y la escritura, el goce de la literatura, así como sus usos técnicos, permean todo el entorno personal y social de los estudiantes lo cuales se ven enfrentados en su cotidianidad a diferentes tipologías textuales y exigencias comunicativas. De este modo, el lenguaje le debe permitir al estudiante cierta autonomía y el poder de enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana como lo son: llenar un formulario, escribir una carta, presentar una entrevista, defender una opinión, etc. así como establecer un orden mental que le permita relacionar sus conocimientos, acceder y analizar las diferentes culturas y ampliar su visión del mundo (Cassany, Luna y Sanz, 2003)

Desde el enfoque comunicativo se tienen en cuenta los factores emocionales del alumno, es decir cómo se siente frente a la actividad desarrollada, buscando que sienta comodidad estando en clase, que pueda gozar de libertad de expresarse porque se trabajan temas que lo motivan e interesan, además se promueve que trabaje en equipo, que sea colaborativo y competitivo, que cumpla un papel activo y asuma responsabilidad frente a su proceso de aprendizaje.

Es así como, en el presente proyecto, se trabaja desde este enfoque, centrando la atención en las necesidades comunicativas del educando y su desarrollo personal, de tal manera que pueda interactuar con textos que le posibiliten descubrir, sintetizar, analizar, bajo la guía del docente, abordando tipologías textuales, que no sean solo narrativas, como lo es en este caso el texto expositivo problema- solución, el cual se explicará a continuación.

2.6 Textos expositivos

El texto expositivo- explicativo, es aquel cuyo propósito principal es expresar información o ideas, con la intención de mostrar, explicar o hacer más comprensibles dichas informaciones por el posible lector (Álvarez, 1996).

De ahí que este tipo de texto sea uno de los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que transmiten y explican información nueva. Los ejemplos más comunes son las enciclopedias, textos o manuales, los cuales representan el mayor acercamiento de los estudiantes a las diferentes disciplinas en el ámbito escolar.

Entre sus características se destaca la objetividad, al presentar un tema como válido, se explican los diversos aspectos involucrados en dicho tema, pero no bajo argumentos posibles de refutación, es decir, no discutibles, sino como explicaciones que da quien intenta hacer comprender/saber un tema por medio de relaciones de causalidad (organización causal y /o problema solución) (Padilla, 2010)

De acuerdo con Álvarez (1996) el texto expositivo presenta las siguientes características, además de las ya expuestas: uso de un lenguaje formal, técnico y científico, abundancia de conectores lógicos y organizadores intra, meta e intertextuales, datos organizados y jerarquizados, uso de títulos y subtítulos, predominio del presente y del futuro indicativo, orden de palabras estables, uso de marcas de impersonalidad que producen el efecto de objetividad, se evitan las modalizaciones, se prefiere el modo verbal indicativo, presencia de reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones, repetición de conceptos, es frecuente recurrir a definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones, además del escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices, así mismo se puede identificar la presencia de otras secuencias tales como las descriptivas y argumentativas, en las que se presentan algunas citas de autoridad, pero sin polemizar.

De acuerdo con Van Dijk y Kinsch (citado en Álvarez, 1996) el texto expositivo organiza su contenido en el plano global en tres tipos de estructuras denominadas: microestructura, macroestructura y superestructura, las cuales facilitan su comprensión.

La microestructura textual. Es la expresión gramatical de la ordenación de las ideas, la cohesión y las relaciones semánticas que se establecen en el texto.

En este nivel se analiza, la construcción adecuada de oraciones (las cuales pueden estar organizadas en distintas relaciones: causa- efecto, condición, etc.) y párrafos, el uso apropiado de conectores (coordinantes, subordinantes, locuciones, etc.), el uso adecuado de personas gramaticales: verbos, la concordancia de personas, género y número, la selección léxica: variantes de lengua; el uso correcto de signos de puntuación, ortografía y acentuación juegan un papel importante.

La macroestructura textual. Se refiere al contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que este sea reconocido como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es el asunto del que trata y se desarrolla en diferentes fragmentos.

Según Van Dijk (citado en Álvarez, 1996), la macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto y es un mecanismo de coherencia textual, la cual será más o menos compleja dependiendo de la extensión y de la diversidad de asuntos o tópicos tratados en el texto.

Para extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata, el lector realiza una serie de operaciones cognitivas llamadas macroreglas, entre las que se resaltan: la supresión u omisión de información no relevante, la selección de la información relevante

dentro del sentido global del texto, la generalización o extracción de características comunes de una serie de objetos y la integración o construcción de conceptos a partir del conocimiento del mundo.

El uso adecuado por parte de los lectores de estas macrorreglas es de gran utilidad ya que les permite deducir y organizar grandes cantidades de información, interpretarla, asignarle sentido y diseñar, en consecuencia, una determinada acción didáctica imprimiéndole su sello personal.

Superestructura. Van Dijk (citado en Álvarez, 1996) la define como el tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías (unas obligatorias y otras optativas), cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales que ayudan a articular las ideas del mismo.

En el caso de la superestructura expositiva, se plantea de la siguiente forma:

Introducción: Inicia y preside la estructuración textual.

Desarrollo: Se despliega el tema.

Conclusión: Sintetiza el tema expuesto. Meyer (citado en Álvarez, 1996) no propone una única estructura posible, sino cinco modos de organización expositiva de acuerdo con el orden de un menor a mayor grado de elaboración informativa. Estos son: Descripción, Seriación o colección, Organización Causal, Comparación y Problema-solución, el cual se profundiza en esta investigación.

Problema / Solución. Este modo está relacionado con la estructura causal, pero es más organizado. Un vínculo causal puede ser parte del problema o de la solución. Es decir, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema. Las categorías básicas son: Problema y Solución, entre ellas se mantiene una relación temporal y un vínculo causal o cuasi causal.

Los textos pueden tener algunos indicadores de esta organización, tales como: un problema que debe resolverse es..., las soluciones que se proponen...

Esta forma de organización es habitual en textos sobre asuntos humanos, ciencias sociales o biología.

Meyer (citado en Álvarez, 1996) propone la siguiente estructura:

- Problema: pregunta explícita o implícita (¿porqué...?)
- Explicación: respuesta al problema (porque...)
- Conclusión: evaluación del problema planteado y de la explicación dada.

Se puede anotar que las ventajas e implicaciones pedagógicas que se obtienen al trabajar esta tipología textual en el ambiente académico, es que contribuyen al avance de la competencia discursiva del estudiante ya que favorece el acceso al conocimiento científico, social y tecnológico, siendo transversal a las diferentes áreas del conocimiento. Por ello es indispensable orientar a los estudiantes para que logren una adecuada comprensión de los contenidos propios de cada disciplina y de las tipologías textuales que les son características, por medio de la implementación de estrategias tales como la secuencia didáctica, la cual se describe a continuación.

2.7 Secuencia didáctica

Para Camps (2006):

La secuencia didáctica está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo central que les dará sentido. Lo que otorga unidad al conjunto no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, las finalidades con que se llevan a cabo (p. 18).

Por su parte, Pérez y Roa (2010) afirman que una secuencia didáctica apunta a unos propósitos concretos de enseñanza y aprendizaje, los cuales son propuestos por el docente, teniendo en cuenta unas competencias específicas enmarcadas en una situación comunicativa que le proporciona sentido.

Es así como todas las actividades planteadas en una secuencia didáctica deben surgir en contextos discursivos reales, además de tener un hilo conductor que posibilite la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes, de una forma articulada y coherente. Puede decirse entonces que tiene el propósito principal de ordenar y guiar el proceso de enseñanza que impulsa un educador.

Es importante señalar que lo habitual es que la complejidad de las actividades sea progresiva y acorde con los conocimientos que van adquiriendo los estudiantes. Así, la duración de la secuencia didáctica dependerá de la unidad temática y de los objetivos.

Para la planificación de una secuencia didáctica es importante tener en cuenta el tema a tratar, las habilidades del lenguaje a desarrollar, los conocimientos que los alumnos tienen a nivel general del mismo, y sus intereses.

Camps (2003), propone una serie de fases a través de las cuales se desarrolla la Secuencia didáctica, como son: Preparación o planeación, Producción y Evaluación; como estas fases están orientadas a la producción textual, las mismas se ajustaron en la presente investigación para trabajar la comprensión textual, denominando a la segunda fase “Desarrollo o ejecución”.

Fase de preparación o planeación. En esta fase se planea y se formulan los objetivos de secuencia didáctica. También se explican los saberes que se van a adquirir a través de la implementación de la misma (Camps, 1995).

Es el momento en que se realiza la identificación de la secuencia, se define la tarea integradora (que va a hacer el alumno) y los objetivos o intenciones pedagógicas de la SD, se escogen los contenidos didácticos, conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar y se seleccionan y analizan los recursos textuales o audiovisuales (dispositivos didácticos) por parte del docente.

Fase de desarrollo o ejecución. En esta fase los estudiantes ejecutarán las actividades de aprendizaje durante varias sesiones para cumplir los objetivos de la SD (Camps, 1995). En este sentido el docente hará una introducción sobre el tema a tratar despertando el interés de los alumnos, e intentará descubrir cuanto saben mediante la realización de una evaluación de las condiciones iniciales y detección de saberes previos, además se plantean actividades de intervención pedagógica con una apertura, un desarrollo y un cierre, teniendo en cuenta el objetivo, en este caso que los estudiantes comprendan textos expositivos.

Fase de evaluación. Esta fase, como lo afirma Camps (2003), es transversal porque se lleva a cabo durante el desarrollo de toda la SD, sin embargo, también es el momento final en que se evalúan los conocimientos adquiridos a través de las actividades o tareas que se llevaron a cabo durante la secuencia didáctica. La evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar control y conciencia del proceso de aprendizaje, de los conceptos y procedimientos seguidos, con el fin de analizar el alcance de los resultados.

Este momento final de la secuencia didáctica se compone de una serie de actividades educativas que se hallan enfocadas en mejorar las herramientas de comunicación de los alumnos. En esta etapa, además, se incentiva a compartir lo aprendido utilizando para ello las herramientas de lenguaje con las que cuentan. Es una de las fases fundamentales de la secuencia didáctica

porque consiste en ayudarlos a exponer sus puntos de vista y a defenderlos con seguridad frente al resto de los alumnos.

Teniendo claridad en lo referente a la secuencia didáctica, sus fases e importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario en el siguiente apartado, abordar las prácticas reflexivas en el quehacer pedagógico, las cuales facilitan transformaciones que se ven reflejadas no solo en el docente sino también en la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes.

2.8 Prácticas reflexivas

Schön (citado en Perrenoud, 2007) concibe la reflexión como un conocimiento, análisis y propuesta que orienta toda acción realizada por el docente, lo cual le permite comprender su efectividad ante diversas situaciones que se presentan en el aula. En la cotidianidad, aunque constantemente el docente se cuestione en la acción o sobre la acción, no quiere decir necesariamente que sea un practicante reflexivo, ya que esto implica asumir tal ejercicio como algo permanente, una costumbre, un estilo de vida.

Dewey (citado en Perrenoud, 2007), considera al docente como una persona que se anima a salir de los paradigmas, reflexiona sobre lo que hace y las enseñanzas que ha podido adquirir a través de sus vivencias. Además, desarrolla su trabajo estudiando las alternativas que se le presentan y para ello se sirve de la reflexión, puesto que “cada día de enseñanza debe capacitar al maestro para revisar y mejorar en algún respecto los objetivos perseguidos en su labor anterior” Dewey (1960 p.77).

El reto radica entonces en que el practicante reflexivo adquiera actitudes y la costumbre, a través de espacios que permitan el análisis de dicha práctica, teniendo en consideración los aportes que le deja todo lo que piensa, hace, comunica o la forma como reacciona en el aula de clases.

A su vez, las prácticas reflexivas tienen en cuenta las emociones, los miedos y sentimientos del educando, los cuales favorecen el desarrollo de su libre personalidad. Lo anterior se desarrolla en la acción, como lo anota Meirieu (citado en Perrenoud, 2007): “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (p.17).

Esto supone que el docente asuma un rol activo frente a su proceso de enseñanza, lo cual requiere que poco a poco sea responsable de sus decisiones, que adopte de forma voluntaria este punto de vista, que logre considerarse fuente del problema y el agente privilegiado de la solución. A su vez, debe ser alguien que se sumerge totalmente en el contexto del aula para comprenderla de forma crítica, cambiando sus paradigmas proponiendo y experimentando alternativas. (Schön, 1992)

Debe ser capaz entonces, de reconocer aquellas prácticas y actitudes de las que espontáneamente no es consciente e incluso hace caso omiso ya que no resulta agradable asumir.

Pensar y reflexionar en algunos espacios, ambos términos parecen mezclarse. Pero la reflexión implica cierto distanciamiento, es decir, es hacer cambiar la dirección de la luz, como cuando nos miramos en un espejo, es tener otra perspectiva del mundo, es mirar desde otro ángulo.

A través de la práctica reflexiva, se desarrolla la capacidad de reflexionar en plena acción y sobre la acción, antes y después de una interacción, como también reflexionar sobre las acciones individuales y colectivas.

La reflexión fuera de la acción, se da cuando el docente no está interactuando con sus alumnos, sus padres o colegas, es allí donde reflexiona sobre lo sucedido y los resultados obtenidos en su quehacer pedagógico. Esta habilidad reflexiva, le permite conocer que plan de mejoramiento debe llevarse a cabo, que actividades debe continuar haciendo y de qué manera debe hacerle frente a las inquietudes o dificultades que evidencia en sus alumnos.

Al respecto Schon (citado por Perrenoud, 2007) afirma que reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de manera veloz, sobre la acción en marcha, teniendo en cuenta el contexto, las dificultades y fortalezas con las que se cuentan en un espacio determinado.

Esta reflexión, está regida por la retrospección cuando el papel primordial es hacer un balance donde se analiza lo que ha funcionado o no para incluirlo en oportunidades siguientes, y está dominada por la prospección cuando se hace uso de ésta para planificar una nueva tarea o anticipar un problema o acontecimiento. Es así como, un “enseñante reflexivo” no deja de reflexionar, sigue haciéndolo por placer, porque encuentra en ello una forma de identidad y satisfacción personal (Perrenoud, 2007).

Un practicante reflexivo revisa constantemente sus objetivos y metas, sus niveles de desempeño, los aprendizajes que adquiere a través de la teorización de su práctica, desarrollando así la capacidad de autorregulación de su aprendizaje. Según Perrenoud (2007), existen diez razones por las cuales es importante formar también en los estudiantes ese espíritu reflexivo, entre las cuales se destacan: el favorecimiento de la adquisición de saberes a través de la experiencia, así como de los medios para trabajar sobre uno mismo, favorecimiento de la

cooperación entre compañeros, incremento de la capacidad de innovación, preparación para asumir una postura ética y políticamente responsable, entre otras.

En general, la reflexión genera frutos si es nutrida con lecturas, formación, saberes teóricos o profesionales creados por otros. Se puede resaltar también que la práctica reflexiva favorece la cooperación entre compañeros cuando comparten sus impresiones y los análisis hechos entre ellos, lo que al inicio no resulta fácil, pero posibilita procesos de autorregulación de la propia formación. Además, aumenta la capacidad de innovación, cuando se transforma la práctica y se crea la necesidad de generar proyectos, como se evidencia más adelante en el análisis de los diarios de campo de las docentes investigadoras exponiendo también las razones que provocaron dichos cambios.

3. Marco metodológico

En este apartado se presenta el marco metodológico y los componentes que los soportan, esto es, tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, unidad de análisis y de trabajo, instrumentos y procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

En la investigación se empleó una metodología cuantitativa. Según Hernández, Fernández y Batista (2010) en este enfoque, el investigador considera lo que se ha investigado anteriormente y construye un marco teórico, del cual deriva una o varias hipótesis, cuestiones que va a examinar si son ciertas o no, mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis.

Cabe decir, que el análisis cuantitativo se complementa con un análisis cualitativo, con el que se pretende reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

3.2 Tipo de diseño

Dado que el objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos expositivos, se seleccionó un diseño cuasi experimental e intragrupo. El carácter de cuasi experimental se debe a que se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su incidencia en una o más variables dependientes. En este diseño los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento. El carácter de intragrupo hace referencia a que a un grupo determinado se le aplica una prueba previa al

estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo.

3.3 Población

La población está conformada por estudiantes de los grados 7° y 8° de instituciones educativas oficiales de la isla de San Andrés.

3.3.1 Muestra

Se tomó como muestra un total de 40 estudiantes pertenecientes a los grupos 7 B y 8 B del Instituto Bolivariano, los cuales poseen edades entre los 12 y 14 años, de estratos socioeconómicos 1 y 2, ambos grupos mixtos, en los que se cuentan con estudiantes repitentes y con ciertas falencias en su parte disciplinaria. En las familias de los estudiantes la mayoría de los padres tienen un bajo nivel de escolaridad, quienes brindan un escaso acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos.

El criterio de selección de la muestra fue: que los estudiantes se encontraran matriculados para el año escolar correspondiente, que asistieran como mínimo al 80% de las actividades de la implementación de la secuencia didáctica, y que se contara con la aprobación de los padres de familia mediante la firma del consentimiento informado.

3.4 Hipótesis

3.4.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión de textos expositivos, en los estudiantes de 7° y 8°, de la institución educativa Bolivariano de la isla de San Andrés.

3.4.2 Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión de textos expositivos, en los estudiantes de 7° y 8°, de la institución educativa Bolivariano de la isla de San Andrés.

3.5 Variables

3.5.1 Variable independiente: secuencia didáctica

La secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo (ver Anexo N° 1) se diseñó para que los estudiantes de grado 7° y 8° del Instituto Bolivariano mejoraran la comprensión lectora, en este caso, de textos expositivos problema- solución.

Tabla 1: Operacionalización de la variable independiente

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA		
Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores
Secuencia didáctica(SD)	Fase de preparación o planeación	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de la secuencia Selección de la tarea integradora: Planteamiento de los objetivos o intenciones pedagógicas de la SD
“La secuencia está constituida	En esta fase se planea y se formulan los objetivos de la	

<p>por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo central que les dará sentido. Lo que otorga unidad al conjunto no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo”</p>	<p>secuencia didáctica. También se explica los saberes que se van a adquirir a través de la implementación de la misma. (Camps, 1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de los contenidos didácticos, conceptuales, procedimentales y actitudinales • Selección de los dispositivos didácticos y análisis de los recursos textuales y audiovisuales (dispositivos didácticos)
<p>(Camps y Zayas, 2006, p. 34)</p>	<p>Fase de desarrollo o ejecución En esta fase se ejecutan las actividades de aprendizaje durante varias sesiones para cumplir los objetivos de la SD. (Camps, 1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la SD • Negociación del contrato didáctico • Evaluación de condiciones iniciales y exploración de saberes previos. • Actividades de intervención pedagógica: apertura, desarrollo y cierre. • Actividades que se desarrollan para que los estudiantes comprendan los textos expositivos.
	<p>Fase de evaluación “Es el momento final en que se evalúa la tarea que se ha llevado a término y lo que se ha aprendido con ella, la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados.” (Camps, 2003, p. 47)</p>	<p>La evaluación se realiza a lo largo de la SD y a final de la misma, mediante la aplicación de instrumentos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas, análisis, debates • Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. • Actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística

3.5.2 Variable dependiente: Comprensión de textos expositivos

La variable dependiente es la comprensión lectora de textos expositivos, tipo problema solución, de la cual se presenta a continuación la operacionalización:

Tabla 2. Operacionalización de la Variable Dependiente.

Comprensión Lectora de textos expositivos:

Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. No se trata de un educador haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, son los niños que “interrogan” a un texto para elaborar su significado. (Jolibert, 1991, p.3)

Texto Expositivo- problema solución:

Son textos que pretenden exponer o explicar información o conocimientos en los diferentes campos del saber, a través de un lenguaje concreto, conciso y riguroso, donde prima la objetividad. El subtipo problema solución, es un tipo de texto en el que se plantean las causas, que son las que establecen las condiciones necesarias para que se presenten los efectos, desencadenando un problema al cual se proponen una serie de medidas que contribuyen a solucionarlo. Su estructura, según Van Dijk (1978) es: presentación, desarrollo (problema-solución) y conclusión.

Dimensiones	Indicadores	Índices	
		1	0
Situación de comunicación: El contexto situacional o contexto cercano hace referencia a los parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata, la cual es más	Propósito Es la intención del autor del texto. En el caso del texto expositivo tipo problema/ solución tiene como propósito explicar un problema, sus consecuencias y	Reconoce el propósito del autor del texto. En este caso brindar explicaciones acerca del problema del que trata el texto y presentar posibles soluciones.	No reconoce el propósito del autor del texto. En este caso brindar explicaciones acerca del problema del que trata el texto y presentar posibles soluciones.

fácilmente identificable por los educandos.	brindar posibles soluciones. (Álvarez,2010)		
El lector se hace preguntas tales como ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo ha sido escrito el texto que tiene frente a él?, ¿a través de que vías llegó hasta él?, y ¿cuáles, con los conceptos a construir?, etc. (Jolibert y Sraiki, 2009)	Enunciador Es la posición que asume quien escribe el texto como poseedor de un conocimiento profundo acerca del tema que aborda, quien no toma posturas personales (Álvarez,2001)	Identifica cuál es la posición que asume el autor del texto, en este caso, como experto en el tema.	No identifica cuál es la posición que asume el autor del texto, en este caso, como experto en el tema.
	Destinatario Es la persona interesada en el problema y las soluciones que presenta el texto. (Álvarez,1996)	Identifica a partir del lenguaje y la forma de presentación de la información, el destinatario potencial del texto.	No identifica a partir del lenguaje y la forma de presentación de la información el destinatario potencial del texto.
	Contenido Hace referencia a lo que se pretende decir en el texto, es decir, hechos, conceptos, fenómenos, así como sus posibles causas y soluciones.	Identifica el tema central sobre el que trata el texto.	No identifica el tema central sobre el que trata el texto.

(Álvarez, 2001)

Lingüística textual:	Signos de puntuación:	Identifica la función de los signos de puntuación en el texto.	No Identifica la función de los signos de puntuación en el texto.
Son las opciones de enunciación que utiliza el autor a lo largo de todo el texto, tales como: texto en 1ra o en 3ra persona, referencias de tiempo, lugar, modalizaciones, puntuación, conectores, entre otros. (Jolibert y Sraiki, 2009)	Se refiere a aquellas marcas textuales que sirven para delimitar oraciones, proposiciones, aclaraciones, etc. (Álvarez, 2010)		
	Utilización de formas supralingüísticas Son aquellos elementos lingüísticos que marcan la estructura elegida y el subtipo seleccionado. (Álvarez, 2010)	Identifica la utilización de títulos, subtítulos, guiones, enumeraciones, comillas, márgenes, etc. que le dan sentido y continuidad al texto.	No identifica la utilización de títulos, subtítulos, guiones, enumeraciones, comillas, márgenes, etc. que le dan sentido y continuidad al texto.
	Conectores Son aquellos elementos que enlazan las unidades del texto (párrafos, oraciones, apartados, etc.) ordenándolas y estableciendo una relación significativa entre ellas. (Álvarez, 2010).	Identifica los conectores y su función en el texto. En este caso conectores tales como: “por eso”, “por lo tanto”, “porque”, “en cambio”, “consecuentemente”.	No Identifica los conectores y su función en el texto. En este caso conectores tales como: “por eso”, “por lo tanto”, “porque”, “en cambio”, “consecuentemente”

	<p>Progresión temática</p> <p>Se refiere al seguimiento y control de un eje temático a lo largo del texto y a la delimitación semántica (segmentación) de unidades lingüísticas que corresponden a subtemas.</p> <p>(Pérez y Jurado, 2001, p. 11)</p>	Identifica las ideas principales de los párrafos del texto.	No identifica las ideas principales de los párrafos del texto.
<p>Superestructura:</p> <p>Esta se manifiesta mediante la organización espacial o silueta del texto y la articulación de cada una de las partes del mismo.</p> <p>(Sraiki y Jolibert, 2009)</p> <p>Los textos expositivos a diferencia de los narrativos, no obedecen a una superestructura común, sino a 5 maneras básicas de organizar el</p>	<p>Introducción</p> <p>Es el inicio y presentación de la estructuración textual.</p> <p>(Meyer, 1991)</p>	Identifica la manera como se presenta la introducción del tema	No identifica la manera como se presenta la introducción del tema
	<p>Problema</p> <p>Es la pregunta explícita o implícita (¿por qué?)</p> <p>(Meyer, 1991)</p>	Identifica el problema y sus posibles causas, expuestas en el texto.	No identifica el problema y sus posibles causas, expuestas en el texto.
	<p>Explicación</p> <p>Es la respuesta al problema (porque...)</p>	Identifica las soluciones al problema expuestas en el texto.	No identifica las soluciones al problema expuestas en el texto.

discurso, una de ellas es el subtipo problema solución. (Meyer, 1985)	(Meyer, 1991)		
	Conclusión	Identifica la conclusión planteada en el texto.	No Identifica la conclusión planteada en el texto.
	Es la evaluación del problema planteado y de la explicación dada. (Meyer, 1991)		

3.6 Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje, las cuales dan cuenta de las configuraciones que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en este campo.

Para el análisis de dichas prácticas se tuvieron en cuenta las categorías identificadas en los diarios de campo, y acordadas en consenso con el grupo de estudiantes de la línea en investigación en didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, extensión San Andrés Islas.

A continuación, se presenta el cuadro con las categorías y sus correspondientes definiciones:

3.6.1 Tabla 3: cuadro de categorías

CATEGORIAS	DEFINICION
DESCRIPCION	Contar las actividades que se desarrollan durante la clase.
AUTOEVALUACION	Valoración que realiza el profesor sobre su propio quehacer.
PERCEPCION	Descripciones de lo que el profesor cree que piensan o sienten sus estudiantes.

ADAPTACIONES	Modificaciones que el profesor hace a sus actividades didácticas de acuerdo a las necesidades que percibe en el grupo.
ASERTIVIDAD	Manejo adecuado a las situaciones conflictivas que se presentan en el aula.
CONTINUIDADES	Continuar con actividades tradicionales sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes o el grupo.
AUTOPERCEPCION	Sentimientos, pensamientos y emociones que le genera al profesor su propia actuación.

3.6.2 Unidad de trabajo

PROFESORA 1- Shirley Gómez: Ingeniera sanitaria y ambiental, docente de ciencias naturales y educación ambiental- física, especialista en pedagogía de la recreación ecológica, con 13 años de experiencia como docente del sector oficial.

PROFESORA 2- Paola Márquez: Licenciada en español y Literatura, con 5 años de experiencia como docente del sector oficial.

3.7 Técnicas e instrumentos

El instrumento utilizado para valorar la comprensión lectora de textos expositivos fue un cuestionario de selección múltiple con única respuesta, uno para el Pre-test (ver Anexo N°2) y otro para el Pos-test (ver Anexo N°3), el cual consta de 24 preguntas, cada una con un enunciado y tres opciones de respuestas. Dicho instrumento se construyó a partir de la operacionalización

de la variable dependiente, que consta de tres dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Para cada dimensión se propusieron 4 indicadores, a partir de los cuales se construyeron 2 preguntas por cada uno. Cuando el estudiante respondió el cuestionario, se evaluaron sus respuestas por grupos de preguntas de acuerdo con la comprensión de cada dimensión. Luego se sumaron las puntuaciones en cada dimensión, y de acuerdo al total se ubicó en uno de los siguientes niveles: bajo, medio y alto, como se presenta a continuación:

Tabla 4. Respuestas esperadas según el nivel de desempeño

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN			
Desempeño	BAJO	MEDIO	ALTO
Respuestas esperadas (dimensión)	6-7	8-9	10-12
Porcentaje equivalente	33.33%	66.66%	100 %
Puntaje Total	1 a 8	9 a 16	17 a 24

Para la validación del instrumento se realizó una prueba piloto aplicada a un grupo de 20 estudiantes, con características similares al grupo de estudio. Teniendo en cuenta lo observado en el pilotaje, se hicieron las correcciones al instrumento y se envió a juicio de los expertos Alejandro Marín y Daniel Mauricio Guerra, quienes realizaron sugerencias para garantizar la validez del instrumento antes de su aplicación.

Respecto al instrumento utilizado para el análisis de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras fue el diario de campo (ver Anexo N°4), el cual se considera útil para registrar, anotar y sistematizar aquellas acciones con el fin de ser interpretadas y analizar sus resultados.

Según Bonilla y Rodríguez (1997):

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil si se lleva una sección de “memos” al investigador en la que toma nota de aspectos que considere muy importante para organizar, analizar, interpretar la información que está recogiendo. (p.129).

Es preciso decir que el diario de campo utilizado por las docentes investigadoras fue propuesto desde la Línea de investigación en Didáctica del Lenguaje, en la que surgió este proyecto.

3.8 Procedimiento

Tabla 5: Fases del proyecto

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico	Evaluación inicial de la comprensión de textos expositivos, tipo problema solución: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y validación del instrumento a través de prueba piloto y juicio de experto, • Valoración de la comprensión de textos expositivos previo a la implementación de la SD. 	Texto expositivo problema solución: “el futuro incierto de las ballenas”, de Mariano Sironi Cuestionario de comprensión lectora.
2. Diseño	Diseño de la SD para la comprensión lectora.	Secuencia didáctica.
3. Implementación y Reflexión	Implementación de la SD y reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras	Secuencia didáctica. Diario de campo
4. Evaluación	Evaluación de la comprensión de textos expositivos después de la implementación de la SD.	Texto expositivo problema-solución “Alteraciones del

	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la comprensión de textos expositivos, posterior a la implementación de la SD. 	hábitat marino” de Mariano Sironi. Cuestionario de comprensión lectora.
5. Contrastación	Análisis cuantitativo, contrastando los resultados obtenidos en la prueba inicial (Pre-test) y la prueba final (Post-test)	Estadística descriptiva

4. Análisis de la información

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en esta investigación que tenía como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos, en los estudiantes de 7° y 8° de la Institución educativa Bolivariano de la isla de San Andrés y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

Para tal fin, se aplicó a los grupos participantes un diagnóstico inicial (Pre-test), el cual permitió dar cuenta del estado inicial en cuanto a la comprensión lectora. Seguidamente, se hizo una intervención pedagógica mediante la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo y para finalizar se realizó otra prueba (Pos- test), contrastando los resultados iniciales y finales.

El análisis se realiza a partir de dos ejes: uno cuantitativo y otro cualitativo. Respecto al primero, se presentan inicialmente las tablas comparativas para la prueba e hipótesis, haciendo uso de la estadística descriptiva, seguidamente se muestra un comparativo por niveles de desempeño, luego el análisis general de las dimensiones y finalmente el análisis específico de las mismas para cada grupo, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Con relación al segundo eje, se realiza el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de las reflexiones de los datos registrados en los diarios de campo de las docentes investigadoras, durante las fases de preparación, ejecución y evaluación. Para este análisis se tienen en cuenta las siguientes categorías que emergieron de los diarios de campo, y en consenso con el grupo de estudiantes de la Maestría en Educación, extensión San Andrés:

descripción, autoevaluación, percepción, adaptaciones, asertividad, continuidades, autopercepción.

4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de textos expositivos problema – solución.

A continuación, se realiza una comparación entre el Pre-test y el Pos-test respecto a la comprensión lectora de textos expositivos problema- solución en ambos grupos, seguido a esto se presenta una descripción de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones y de esta manera evidenciar las posibles transformaciones que hayan tenido lugar. Para este análisis se utiliza la estadística descriptiva y se presentan las tablas de medida de tendencia central, es decir, la media, la mediana y la moda.

4.1.1 Prueba de hipótesis

En la siguiente tabla se exponen los resultados comparativos correspondientes a los grupos 7B (denominado de aquí en adelante Grupo 1) y 8B (denominado de aquí en adelante Grupo 2) del Instituto Bolivariano, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Tabla 6- Medidas de tendencia central.

<i>Medidas de tendencia central</i>	<i>Grupo 1</i>		<i>Grupo 2</i>	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Media	10,94117647	12,94117647	12,17391304	13,95652174
Error típico	1,005392037	0,734999941	0,724097295	0,793945122
Mediana	11	13	12	14
Moda	7	13	10	10

Desviación estándar	4,145337565	3,030482392	3,472648634	3,807627045
Varianza de la muestra	17,18382353	9,183823529	12,05928854	14,49802372
Curtosis	-0,95008516	-0,521280691	-0,6861287	-0,089988682
Coefficiente de asimetría	0,5066655	0,521575213	0,082572245	0,496549713
Rango	12	10	13	15
Mínimo	6	8	5	8
Máximo	18	18	18	23
Suma	186	220	280	321
Cuenta	17	17	23	23

Para el caso del grupo 1 se observa un aumento de 2 puntos en la media pasando de 10,94 en el Pre-test a 12,94 en el Pos-test, de igual manera el valor de la mediana tuvo un aumento de 2 puntos pasando de 11 en el Pre-test a 13 en el Pos - test y el valor de la moda se aumentó 6 puntos pasando de 7 en el Pre-test a 13 en el Pos-test.

Asimismo, para el grupo 2 se observa un aumento de 1,78 puntos en la media pasando de 12,17 en el Pre-test a 13,95 en el Pos-test, de igual manera el valor de la mediana tuvo un aumento de 2 puntos pasando de 12 en el Pre-test a 14 en el Pos – test, mientras el valor de la moda se mantuvo en un valor de 10.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo para ambos grupos, lo que sugiere que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró

la comprensión de textos expositivos, en los estudiantes de 7° y 8°, de la institución educativa Bolivariano de la isla de San Andrés.

A continuación, se presentan los datos totales de la prueba pre- test y pos- test, con los cuales se puede corroborar el aumento en los resultados.

Gráfico 1: Total prueba grupo 1

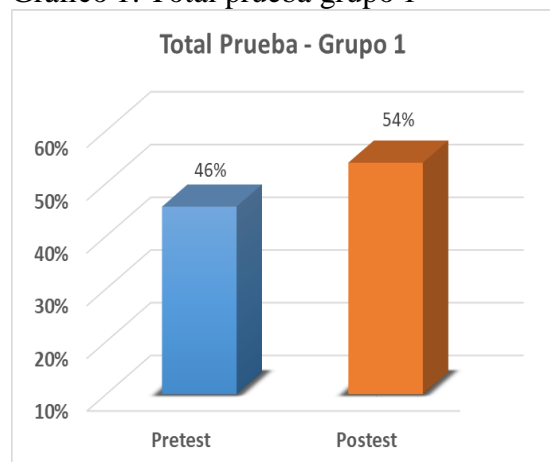
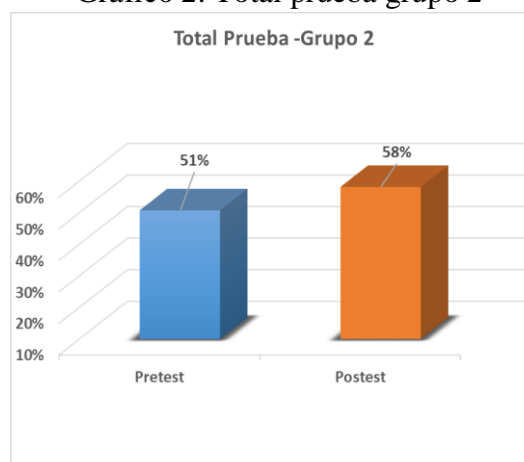


Gráfico 2: Total prueba grupo 2



En el gráfico del grupo 1, se evidencia que hubo un aumento en el valor total de la prueba, pasando de un 46% en el pre- test a un 54 % en el Post- test luego de la implementación de la secuencia didáctica, lo que equivale a un cambio en 8 puntos porcentuales de igual forma, para el grupo 2 se observa un aumento en el valor total de la prueba, pasando de un 51 % en el Pre-test a un 58 % en el Pos-test, con un cambio de 7 puntos porcentuales. Estos resultados permiten demostrar que ambos grupos presentaron avances en la comprensión de textos expositivos.

En el siguiente apartado se presentan los resultados por niveles de desempeño (bajo, medio y alto), de los estudiantes en la prueba Pre- test y Pos-test.

Gráfico 3: Comparativo global por niveles grupo 1

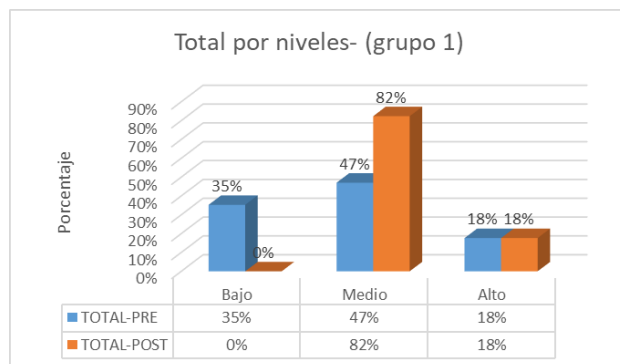
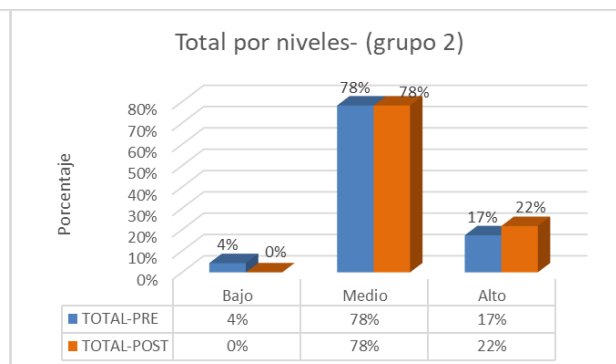


Gráfico 4: Comparativo global por niveles grupo 2



Para el grupo 1, se evidencia que los estudiantes que estaban en el nivel bajo en el pre- test se movilaron al nivel medio pasando de 47% en el pre-test a 82% después de implementada la SD, es decir, hubo un aumento de 35 puntos porcentuales. Es de anotar que el nivel alto no tuvo modificaciones, conservándose igual porcentajes de estudiantes en el mismo.

Respecto al grupo 2, se observa que el nivel bajo disminuyó de 4% a 0%, que el nivel medio se mantuvo en el mismo porcentaje (78%), mientras el nivel alto pasó de 17% en el Pre-test a 22% en el pos-test, aumentando en 5 puntos porcentuales.

Los resultados anteriores permiten demostrar la importancia de abordar en el aula secuencias didácticas (SD), en este caso de enfoque comunicativo, en la cual se planificaron actividades tendientes a mejorar en los alumnos la comprensión lectora de textos expositivos, fortaleciendo sus competencias y habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura), teniendo en cuenta situaciones reales de comunicación como lo es la problemática del agua en la isla de San Andrés, no solo como punto de partida de la SD sino como una guía durante toda la implementación de la misma. Dicha tarea integradora, posibilitó llevar a los estudiantes a leer y analizar diversos tipos de textos, que les permitieron tener una visión más amplia de la problemática planteada, además

de aprender a utilizar diversas estrategias para comprender textos expositivos, estableciendo relación con otros. A su vez, Camps (1994) asume que en la planificación de la secuencia didáctica se tuvo en consideración la edad de los educandos y sus intereses con el fin de fomentar su participación activa y facilitar la interacción entre ellos y con el docente.

4.1.2 Análisis de las dimensiones

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en el pre- test y pos- test en cada una de las dimensiones de la variable dependiente (comprensión lectora):

Gráfico 5: Comparativo por dimensiones grupo 1

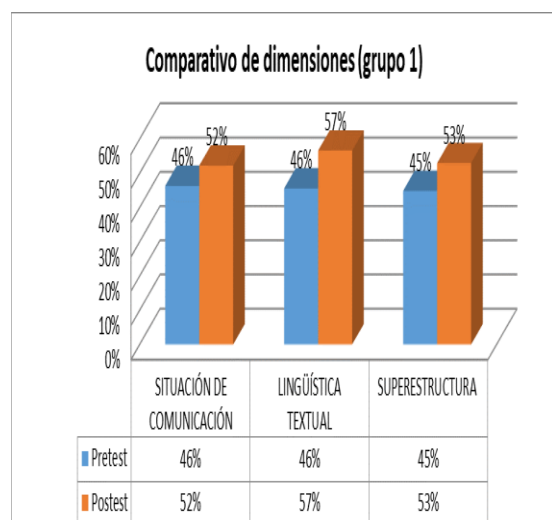
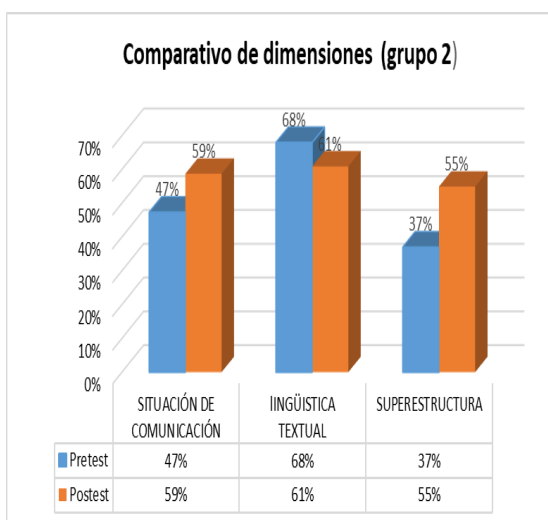


Gráfico 6: Comparativo por dimensiones grupo 2



Al comparar los resultados presentados en el gráfico 5, se evidencia que la dimensión de Lingüística Textual fue la que tuvo mayor aumento para el grupo 1, con 11 puntos porcentuales, pasando del 46% en el pre-test al 57% en el pos-test. A su vez, se puede observar que la dimensión que tuvo menos avances fue la situación de comunicación ya que tuvo un aumento de 6 puntos porcentuales.

Para el grupo 2, al comparar los resultados presentados en el gráfico 6 se evidencia que la dimensión Superestructura fue la que tuvo mayor aumento, el cual fue de 18 puntos porcentuales

pasando del 37% en el pre-test al 55% en el pos-test. Por su parte, la dimensión que tuvo menos avances fue la Lingüística Textual ya que tuvo una disminución de 7 puntos porcentuales.

Por lo tanto, los estudiantes de ambos grupos tuvieron transformaciones en casi todas las dimensiones, excepto el grupo 2 que como se mencionó anteriormente tuvo una disminución de 7 puntos porcentuales en la dimensión Lingüística Textual en el pos-test, lo que probablemente tiene que ver con lo que denomina Piaget (1996), cambio conceptual, y que se da por una situación contradictoria entre los conocimientos previos, producto de las actividades tradicionales con la que usualmente se abordan estos procesos, es decir, memorizando conceptos y realizando ejemplos, y los conocimientos nuevos presentados a partir de su uso en contexto comunicativos reales, provocando un desequilibrio en la estructura cognitiva de los estudiantes que los lleva a un conocimiento nuevo más ajustado a la realidad; en este sentido, quizás el grupo 2 tuvo más dificultades para resolver estos conflictos y obtener así un aprendizaje significativo en lo que respecta a la lingüística textual.

Además, es importante tener en cuenta que los textos expositivos organizan la información y utilizan recursos lingüísticos más elaborados que los textos narrativos y que en el aula a pesar de que son los textos de uso más frecuente no se favorece su profundización (Martínez, 2004).

Al respecto Iglesias (2016), en su investigación, resalta la importancia de abordar los textos expositivos en todas las áreas del conocimiento y transversalizar los saberes multidisciplinares a la hora de leerlos ya que el fortalecimiento de la comprensión lectora es una tarea que debe ser llevada a cabo por todos los docentes de las instituciones educativas.

Como se puede observar en las gráficas, los estudiantes de ambos grupos presentan un avance mínimo en todas las dimensiones, debido probablemente a que algunos estudiantes no participaron de la totalidad de actividades propuestas en la secuencia didáctica, por diversas

causas personales y de su entorno familiar, así como el contar en ambos grupos con estudiantes repitentes y con ciertas falencias en su parte disciplinaria.

No obstante se puede decir que la secuencia didáctica cumplió las expectativas y aportó a la comprensión lectora de ambos grupos puesto que la tarea integradora usada como pretexto que fue: “defensores del agua: un desafío por la comprensión de textos expositivos problema – solución”, se constituyó en un factor motivante para los estudiantes ya que trabajaron una problemática que los afecta como es la del agua en la isla, por lo que la lectura no fue un ejercicio descontextualizado sino que se hizo para resolver un problema concreto y real. Al respecto Tobón, Pimienta y García (2010, p.17), afirman que “los contenidos cobran vida en la resolución de las actividades, no se aprenden por separado para después resolver las tareas”.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las dimensiones, contrastando el Pre-test con el Pos-test.

4.1.2.1 Situación de comunicación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión situación de comunicación, de acuerdo a los niveles bajo, medio y alto, tanto en el pre-test como en el post-test.

Gráfico 7: Comparativo por niveles grupo

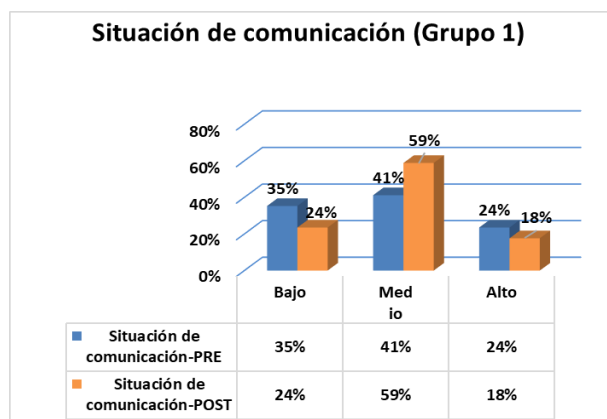
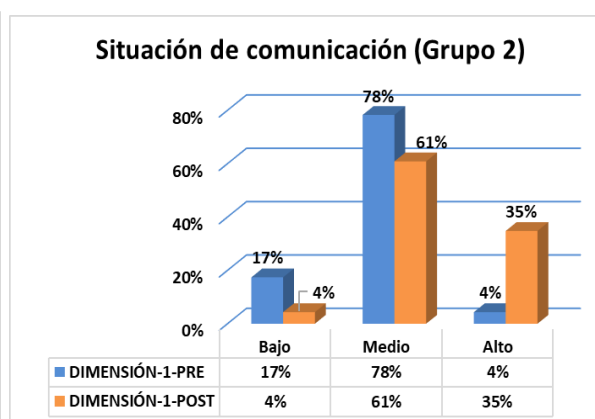


Gráfico 8: Comparativo por niveles grupo 2



La situación de comunicación tiene que ver con el contexto en el que se producen los textos, tales como: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ha sido escrito el texto, a través de que vías llegó hasta el lector, y cuales, con los conceptos a construir, etc. (Jolibert, 2009). Al respecto, los gráficos 7 y 8 dan cuenta de los cambios ocurridos en los desempeños de los estudiantes de ambos grupos, en lo que respecta a esta dimensión, avanzando en su gran mayoría de un nivel bajo en el Pre-test a un nivel medio y alto en el Pos-test. Así, los grupos 1 y 2 pasan de un nivel bajo en la prueba inicial de 35% y 17% respectivamente, a un nivel alto en la prueba final de 24% y 7%, lo que permite afirmar que los estudiantes mejoraron en la comprensión de este aspecto.

Estos resultados se lograron en la dimensión de Situación de Comunicación probablemente porque los estudiantes se enfrentaron durante la implementación de la secuencia didáctica a un proceso de aprendizaje contextualizado con textos auténticos (Jolibert, 2009), escogidos por las docentes basados en la realidad de su entorno como fue el abordar la problemática del agua en la isla, lo que favoreció la comprensión de los diferentes tipos de textos trabajados como lo fueron: noticias, infografías, afiches, videos y el texto central de análisis en la secuencia didáctica “las cisternas del subsuelo”, a partir de los cuales los estudiantes debían identificar el tipo de texto, a quien estaba dirigido, el propósito y posición que asume el autor al momento de escribir, entre otros aspectos.

Esta problemática no es ajena a ellos, ya que San Andrés por ser una isla su única fuente de abastecimiento de agua dulce son los acuíferos que se encuentran en el subsuelo, los cuales están por debajo de su capacidad de recarga por efectos del cambio climático, ya que no llueve con la misma frecuencia, además de la sobrepoblación y la tasa de turismo que ha ido incrementando indiscriminadamente, agotándose este valioso recurso.

Asimismo, la escogencia de esta temática fue de gran interés para los estudiantes ya que, en días anteriores a la implementación de la secuencia didáctica, la isla sufrió una de las crisis más fuertes relacionadas con esta problemática, lo que afectó directamente a toda la comunidad, dado que los habitantes de la isla tenían que abastecerse con los seis carrotanques que cada semana se ubican en los barrios alejados de la zona turística.

Lo anterior generó en los estudiantes la necesidad de comprender su realidad y buscar alternativas de solución, siendo propositivos frente a la misma. Fue así como ambos grupos mejoraron su competencia textual en relación con la comprensión lectora ya que como expresa Lerner (2001), la lectura debe tener sentido desde el punto de vista del alumno, es decir, debe tener un propósito que él comprende y le da valor como lo es el caso de la problemática aquí expuesta, la cual se constituyó en la tarea integradora, dándole sentido a las actividades propuestas en la secuencia didáctica.

En concordancia con lo anterior y buscando fortalecer la comprensión de los elementos que componen la situación de comunicación, los estudiantes realizaron actividades tales como: producir una carta a un experto teniendo en cuenta la silueta e intención comunicativa, analizar la información presentada por diferentes medios de comunicación acerca de la problemática del agua en la isla, además se generó conciencia en los estudiantes a través de la realización de salidas de campo. A su vez, los estudiantes analizaron e identificaron los diferentes aspectos de

la situación comunicativa de textos expositivos con FOS problema-solución, comparándolos con otros textos y por último realizaron una exposición de fotos abierta a la comunidad educativa donde dieron a conocer los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la secuencia.

Con base en lo expuesto, se puede decir que, los estudiantes como lectores son quienes construyen el significado del texto, lo cual coincide con los planteamientos de Solé (1992), respecto a la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos, las expectativas, los intereses y los objetivos con los que está leyendo dicho texto, estos objetivos determinaron las estrategias que utilizaron los estudiantes para comprender los mismos.

A continuación, se presentan los resultados de ambos grupos en cada uno de los indicadores que hacen parte de esta dimensión:

Gráfico 9: Situación de comunicación grupo 1

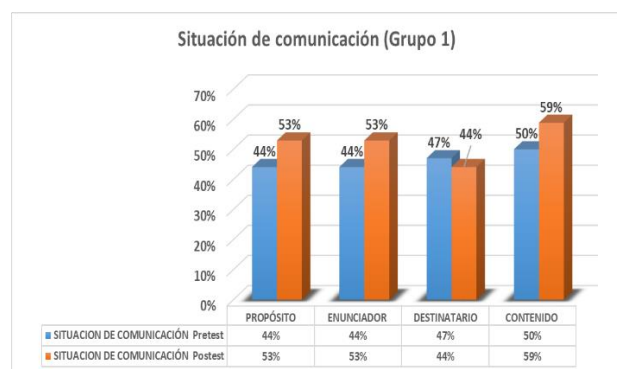
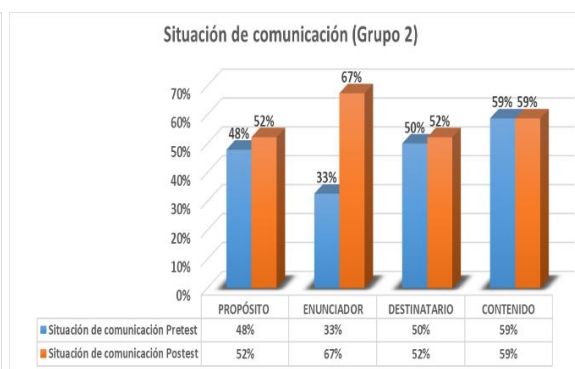


Gráfico 10: Situación de comunicación grupo 2



En el gráfico 9 se puede evidenciar que para los indicadores propósito, enunciador y contenido el grupo 1 tuvo un aumento en cada uno de ellos de 9 puntos porcentuales, esto debido probablemente a que las actividades realizadas durante la secuencia didáctica fueron abordadas desde un enfoque comunicativo, en donde los estudiantes se enfrentaron a textos que respondían a una situación real. Es así como, después de implementada la secuencia didáctica los estudiantes lograron identificar la intención del texto, quién lo escribe, qué postura asume, y lo que pretende expresar, aspectos que se trabajaron mediante situaciones de lectura y escritura de textos

auténticos, que respondían a finalidades y destinatarios reales, lo cual permitió que estos se comprometieran y se interesaran por esta tarea.

Teniendo en cuenta a Cassany (2003) los estudiantes trabajaron con textos completos, auténticos y contextualizados que no fueron creados para libros de texto y tampoco fueron manipulados ni fragmentados.

Ahora bien, se puede observar que el indicador que menos avances tuvo y que además presentó una disminución de 3 puntos porcentuales fue el del destinatario, lo que podría explicarse por el predominio aún vigente de prácticas de enseñanza con énfasis en la gramática, desconociéndose los contextos comunicativos en los que se produce un determinado texto, ya que la comprensión lectora no se abordaba en la escuela desde un enfoque comunicativo.

También es importante decir que identificar el posible destinatario de un texto implica que los alumnos realicen inferencias a partir del léxico y otras marcas textuales, estrategia poco utilizada en las prácticas tradicionales, en las que los estudiantes muchas veces se limitan a extraer el significado literal de las palabras y oraciones sin tener en cuenta el contexto y el propósito para el cual fueron escritos y las expectativas del posible lector (Dubois, 1984).

Con respecto al grupo 2, se puede observar que en todos los indicadores de esta dimensión se dio un aumento, siendo el enunciador el que tuvo mayor transformación, con un avance de 34 puntos porcentuales. De este modo, después de la implementación de la SD, el 52 % de los estudiantes logró reconocer el propósito del autor del texto, que en el caso del texto expositivo tipo problema/ solución es el de explicar un problema, sus consecuencias y brindar posibles soluciones (Álvarez, 2010), el 67% logró identificar la posición que asume el autor del texto, como experto en el tema y el 59% logró comprender el tema central sobre el que trata el texto.

Igualmente, las actividades desarrolladas en el aula probablemente favorecieron que los estudiantes usaran el lenguaje con un propósito, es decir, estaba contextualizado para que pudieran expresarse y comprender según sus necesidades y expectativas reales. Además, se tuvo en cuenta que el lenguaje es fácil de aprender para los estudiantes cuando es real, interesante, útil socialmente, se puede acceder a él y no es impuesto por el maestro ni está fuera de contexto (Goodman, 1994). En este sentido, se puede comprender la potencialidad de las actividades realizadas tales como: dramatizados sobre cómo se imaginaban un día sin agua, redacción de la carta de solicitud de charla con el experto, además del análisis de diferentes textos donde debían dar cuenta del trabajo planteado para estos indicadores dentro de la secuencia didáctica.

Como ya se mencionó, la secuencia didáctica estuvo todo el tiempo ligada a la experiencia y a la acción de los estudiantes, considerando no solo los intereses iniciales de los mismos, sino desarrollándolos continuamente, es decir, al tiempo que ellos estaban conceptualizando sobre aspectos nuevos, estaban aprendiendo de manera activa y autónoma estrategias para resolver problemas que le plantea la escuela y la vida real (MEN, 1998).

Es importante resaltar, que las docentes investigadoras se enfocaron en enseñar a los estudiantes los usos sociales de la lectura, teniendo en cuenta que es una práctica social situada en un contexto cultural y regida por unas relaciones de poder en la cual los estudiantes deben asumir un rol, aceptar valores implícitos y reconocerse como miembros de una comunidad. Por lo tanto, las estrategias utilizadas posibilitaron que los estudiantes activaran sus conocimientos previos para poder comprender el discurso, pudiendo interactuar con ayuda también de medios audiovisuales, formulándose objetivos y utilizando sus saberes para construir hipótesis a partir del texto (Cassany, 1999).

Igualmente, los estudiantes durante la secuencia didáctica experimentaron y exploraron con las diversas funciones que cumplen los textos, es decir, algunos presentan información, otros cuentan historias, así como también que existe diversidad de tipos de escritos dependiendo de su intención y del contexto en el que esté escrito (Jolibert, 2009).

También la potencialidad de la secuencia didáctica radicó probablemente a que esta se abordó desde dos áreas del conocimiento como lo son Ciencias Naturales y Lenguaje; al respecto Iglesias (2016) propone la transversalización de los saberes multidisciplinares a la hora de leer textos, lo que implica que la comprensión lectora debe ser llevada a cabo desde diversas disciplinas.

Los anteriores favorecieron que los estudiantes logaran comprender que el rigor de la ciencia amerita un lenguaje científico diferente y el uso que se le da al mismo en los textos expositivos, como en este caso el tipo problema – solución (Alvarez, 2011)

4.1.2.2 Lingüística textual:

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión lingüística textual en los niveles bajo, medio y alto, tanto en el pre-test como en el post-test.

Gráfico 11: Comparativo por niveles grupo 1

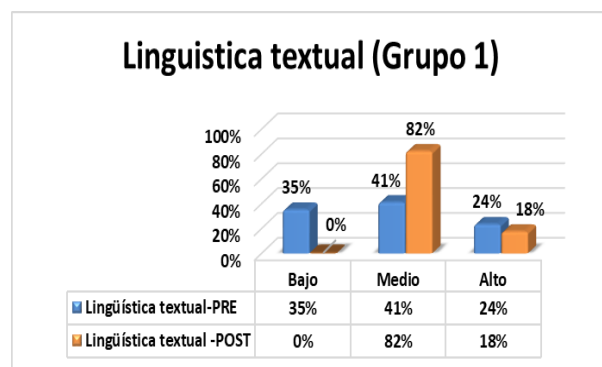
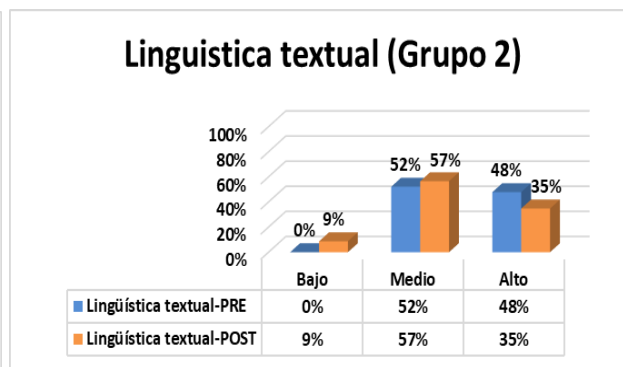


Gráfico 12: Comparativo por niveles grupo 2



La lingüística textual se refiere a la coherencia del discurso y la cohesión del texto, manifestada a través de las opciones de enunciación que utiliza el autor a lo largo de todo el

texto, con relación a: persona, referencias de tiempo y lugar, modalizaciones, además del uso de anáforas, puntuación, conectores, entre otros (Jolibert y Sraiki, 2009). De este modo Lomas (2014) plantea que la lingüística textual analiza el lenguaje más allá de la oración, lo cual implica que:

El objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un saber hacer cosas con las palabras) y no sólo la adquisición –casi siempre efímera- de conocimientos académicos sobre la gramática de una lengua (el aprendizaje de un saber cosas sobre las palabras). (p.2)

En referencia a esta dimensión se puede evidenciar que para el grupo 1 el 35% de los estudiantes se ubicaba en nivel bajo en el Pre test y después de implementada la secuencia didáctica la totalidad de los estudiantes se ubicó en los niveles medio y alto. Esto debido probablemente a que, en el momento de planificar las actividades tendientes a mejorar esta dimensión, se tuvieron en cuenta las características lingüísticas del texto expositivo problema-solución y los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales fueron considerados en los objetivos de la secuencia didáctica (Camps, 2006).

Con respecto al grupo 2 en el Pos-test se observa un aumento en el porcentaje de los estudiantes que se ubicaron en el nivel bajo pasando de 0% en el Pre-test a 9% en el Pos-test, también el nivel alto sufrió una disminución de 13 puntos porcentuales, lo cual indica que los estudiantes se movilizaron a niveles medio y bajo de desempeño, lo que posiblemente se deba, como ya se expuso, al arraigo de prácticas tradicionales con énfasis en la enseñanza de la gramática como contenido, y no desde el uso, además del conflicto cognitivo que puede conllevar el enfrentarse a conocimientos nuevos.

En concordancia con lo anterior (Camps y Zayas, 2006, Lomas, 2014, Bernárdez, 1996, Gonzales, 2001 y Lomas y Osorio, 1993) coinciden en afirmar que la Lingüística Textual es uno de los aspectos en que los estudiantes presentan mayores dificultades y que por consiguiente se deben seguir realizando actividades que propendan por la reflexión de este componente a partir de su uso.

En la dimensión de la lingüística textual se trabajaron los siguientes indicadores, obteniendo los datos que a continuación se presentan, tanto para el pre-test y el pos-test:

Gráfico 13: Lingüística textual grupo 1

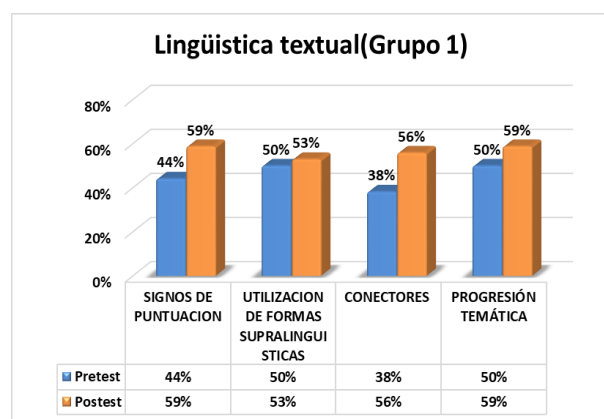
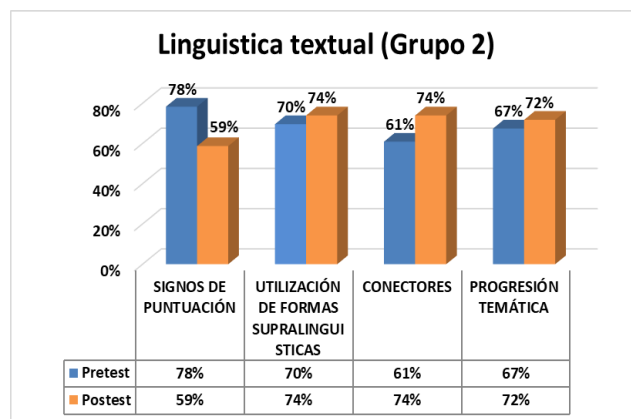


Gráfico 14: Lingüística textual grupo 2



Como se puede observar en las gráficas anteriores, después de la implementación de la secuencia didáctica, el indicador que sufrió mayor transformación en el grupo 1 fue el de conectores, pasando de un 38% a 56% lo que implica que los estudiantes lograron identificar los conectores propios del texto expositivo problema- solución tales como: “por eso”, “por lo tanto”, “porque”, “en cambio”, ”consecuentemente”; asimismo, después de la intervención, el 59% de los estudiantes logró reconocer las ideas principales de los párrafos del texto e identificar la función de los signos de puntuación en el mismo. Esto probablemente tiene que ver con que, en el desarrollo de la secuencia didáctica, la lingüística textual se abordó como un

instrumento que permite explicar y comprender cómo funciona el lenguaje, y así mejorar el uso que hacemos de él (Álvarez, 1996).

A su vez, se puede observar que el indicador “utilización de formas supra lingüísticas”, cuya función es muy importante ya que generalmente contribuyen a estructurar el contenido del texto, fue en el que los estudiantes manifestaron menor transformación al obtener un aumento de tan solo 3 puntos porcentuales; este indicador tiene que ver con identificar la utilización de títulos, subtítulos, guiones, enumeraciones, comillas, márgenes, etc., que le dan sentido y continuidad al texto. Estos resultados probablemente estén relacionados con el hecho de que en la escuela se trabajan poco los textos expositivos, los cuales organizan la información y utilizan recursos lingüísticos de formas diferentes a como se hace en los textos narrativos, que son los que la escuela favorece en su profundización. Además, los estudiantes han tenido dificultades en comprender este aspecto ya que en la escuela también se ha enseñado el lenguaje, principalmente desde el gramaticalismo y memorización de las normas lingüísticas, descontextualizando los usos sociales del lenguaje (MEN, 1998).

Ahora bien, para el grupo 2 se observa que el indicador con mayor transformación también fue el de “conectores”, pasando de 61% a 74%. Es de resaltar que el hecho que los estudiantes logren reconocer los conectores propios del texto expositivo problema- solución, las relaciones que estos establecen y su función, son de gran ayuda en la comprensión e identificación del subtipo al que pertenece el texto (Álvarez, 2001). Con este fin, en la secuencia didáctica se realizaron actividades, como las de la sesión 12, en la que después de comunicarles claramente el propósito de la misma, los estudiantes se ubicaron en mesa redonda y se le entregó a cada uno un globo, que contenía diferentes palabras, las cuales en su mayoría eran conectores. Así, a los

alumnos se les pidió que ubicaran en el tablero las palabras de enlace o conectores y que expresaran por qué ellos consideraban que esas palabras permitían relacionar ideas.

Asimismo, se les pidió a los estudiantes identificar los conectores en el texto central de la secuencia “Las cisternas del subsuelo”, subrayándolos, identificando el tipo de relación que establecía entre las ideas, remplazándolos por otro que cumpliera la misma función, reconociendo la importancia de los mismos en la comprensión y producción de los textos.

Ilustración 1. Uso de conectores

EXPRESIÓN	CONECTOR/FUNCIÓN	EXPRESIÓN
El caso del acuífero de San Luis es grave.	Por que	está altamente contaminado.
Se necesitaron dos años de investigaciones	Así Como	Diferentes análisis para obtener información sobre los acuíferos de la isla.
En algunos sectores de la isla la extracción de agua es superior a la capacidad de recarga.	De ahí que	Al bajar el nivel de agua dulce, el mar se filtre y el agua de pozo salga salada.
La mayor fuente de agua en la isla está bajo el suelo y es muy vulnerable a la contaminación	Por lo Tanto	el uso responsable y el cuidado de los acuíferos ayudará a mejorar nuestra calidad de vida.
Le corresponde ahora a la población hacer su aporte para corregir los problemas actuales	Con el fin de	Garantizar el abastecimiento de agua en el futuro.
Muchas actividades humanas en la isla han afectado los acuíferos especialmente el de San Luis	En consecuencia	La calidad, e incluso la cantidad, del agua subterránea disponible se han visto afectada.

Así como	Por lo tanto	En consecuencia	Porque	Con el fin de	De ahí que
----------	--------------	-----------------	--------	---------------	------------

Paola Peñafe 7.B

Es importante señalar que antes de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes no aplicaban de manera correcta los conectores con el fin de unir o enlazar una idea con otra, o en otros casos omitían los mismos, ya que no conocían su función en un determinado texto. Esto se debe posiblemente, como los expresan Salazar y Sierra (2017) en su investigación, a que el estudio de los conectores se enmarca desde prácticas tradicionales donde prevalece el reconocimiento de la función en los textos, atendiendo a un tema del currículo a través de actividades y ejercicios, uniando oraciones, pero no para la comprensión o producción de textos, teniendo en cuenta los intereses de los alumnos, pero debido probablemente a la potencialidad de

las actividades de la secuencia didáctica antes mencionada, se facilitó la comprensión de este indicador por parte de ellos.

A su vez, el indicador que menos transformaciones tuvo fue el de “signos de puntuación”, que incluso tuvo una disminución de 19 puntos porcentuales en el pos- test. Estos resultados se obtuvieron probablemente porque en la escuela, las prácticas pedagógicas se han enfocado principalmente en dar a conocer el sistema formal de la lengua en sus niveles fonológicos, morfosintáctico y semántico, y aunque el conocimiento de estas reglas gramaticales son necesarias, no garantizan la comprensión que los estudiantes requieren para mejorar su competencia comunicativa (Lomas, 2001), Solé y Teberosky (1990), Pimiento (2012), Cisneros y Vega (2011), Tolchinsky, (1993). Lo que demuestra que las actividades implementadas en la secuencia didáctica con este grupo, a pesar de ser contextualizadas, y promover la reflexión del uso de los signos de puntuación en los textos leídos, no fueron suficientes para generar las transformaciones esperadas, es más, al parecer, conllevaron a conflictos conceptuales que no fueron resueltos.

Cambiar las concepciones tradicionales no es tarea fácil, pues, aunque muchos docentes tengan el deseo de abordar la enseñanza de la lingüística desde un enfoque comunicativo, les es más fácil seguir transmitiendo la gramática tradicional sin preocuparse si estos conocimientos serán útiles en las vidas de sus estudiantes (Lomas, 2014).

Por último, se puede decir que para los estudiantes el reconocer las marcas lingüísticas propias de los diferentes tipos de escritos facilita su comprensión ya que les aporta información significativa para construir el significado del mismo (Jolibert, 2009).

4.1.2.3 Superestructura:

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión Superestructura en los niveles bajo, medio y alto, tanto en el Pre-test como en el Post-test.

Gráfico 15: Comparativo por niveles grupo 1

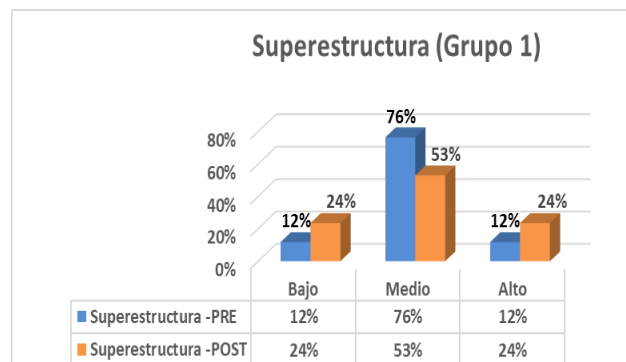
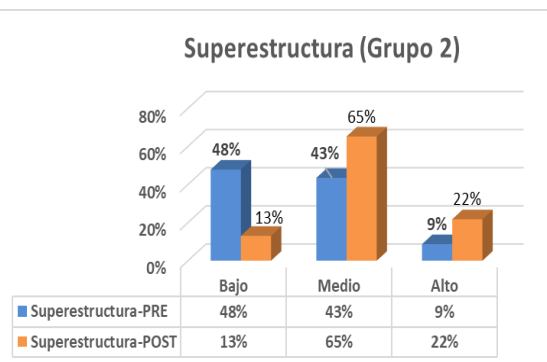


Gráfico 16: Comparativo por niveles grupo 2



La Superestructura se manifiesta mediante la organización espacial o silueta del texto y la articulación de cada una de las partes del texto (Jolibert y Sraiki, 2009). Además, ha sido definida como una estructura esquemática que establece el orden global de un texto (Luch y Morales, 2003).

Los textos expositivos a diferencia de los narrativos, no obedecen a una superestructura común, sino a cinco maneras básicas de organizar el discurso, una de ellas es el subtipo problema solución (Meyer, 1985), el cual organiza la información en torno a la descripción de un problema y las soluciones necesarias para poder resolverlo, así, se puede encontrar un problema y varias soluciones o varios problemas y una sola solución, esto depende del tipo de información que se presente y los objetivos que se persigan. En este sentido, el estudiante debe reconocer cómo están distribuidas las ideas en un texto y utilizar esta estrategia para estructurar los significados que obtenga de él y lograr su comprensión (Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992).

Ahora bien, con respecto a los resultados en esta dimensión, para el grupo 1, de acuerdo con la gráfica 15, se puede evidenciar que los niveles bajo y alto aumentaron 12 puntos porcentuales

en el Pos-test, pasando de 12% a 24 % respectivamente, mientras que el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel medio tuvo una disminución de 23 puntos porcentuales. Con respecto al grupo 2, se observa un aumento en los niveles medio y alto de 22 y 13 puntos porcentuales respectivamente, después de aplicada la secuencia didáctica y una disminución de 35 puntos porcentuales de estudiantes ubicados en el nivel bajo.

En la dimensión Superestructura se trabajaron los siguientes indicadores, obteniendo los resultados que se presentan a continuación, tanto para el pre-test como para el pos-test:

Gráfico 17: Superestructura grupo 1

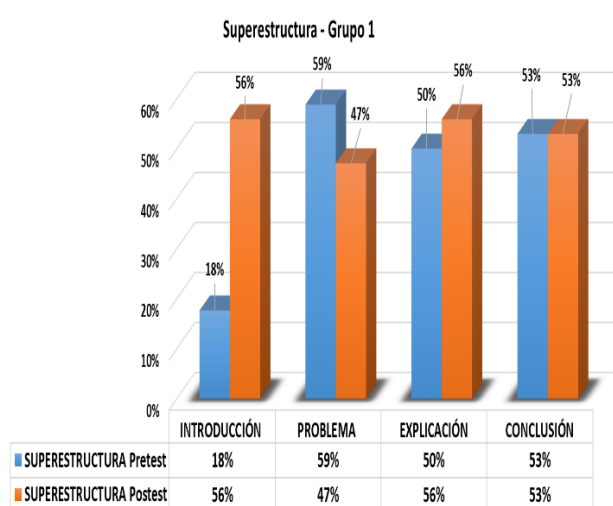
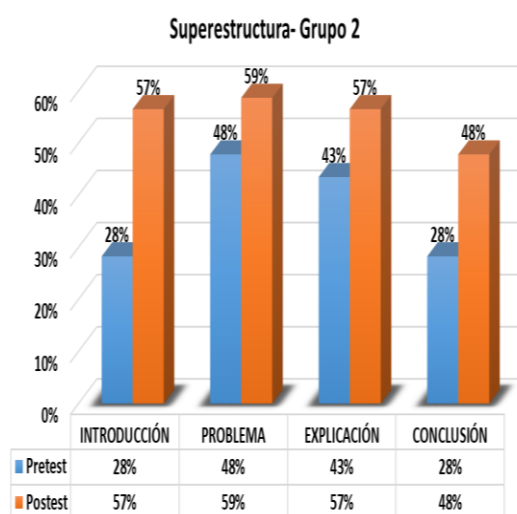


Gráfico 18: Superestructura grupo 2



La introducción del tema, puede ser entendida como el inicio y presentación de la estructuración textual (Meyer, 1991), Por lo tanto, su identificación es fundamental para la comprensión de los textos expositivos problema, ya que es aquella parte del escrito en la que se enuncia, se sitúa el tema y se anuncia el problema sin dar las soluciones, por medio de una idea general, ejemplos, definiciones o explicando alguna terminología (García y Cortés, 2010).

Respecto al desempeño en esta dimensión, las gráficas 17 y 18 muestran que el indicador con mayor transformación en ambos grupos fue “introducción”, el cual en el grupo 1 obtuvo un

aumento de 38 puntos porcentuales, y en el grupo 2 de 29 puntos porcentuales. Esto se debió probablemente a que las actividades planteadas para el trabajo de esta dimensión estuvieron dirigidas a identificar la organización global del texto, como por ejemplo en la sesión 10, cuando en el tablero ubicó fichas en desorden que correspondían a estructuras propias de los textos narrativos, argumentativos y expositivos, para que ellos escogieran las que eran propias del texto que habían trabajado, es decir, el texto expositivo.

Ilustración 2. Identificando la estructura.



Después de esto, los estudiantes realizaron una nueva lectura del texto “Las cisternas del subsuelo” en la que ellos debían reconocer y marcar con colores los párrafos que contenían la introducción, el desarrollo y la conclusión.

La sesión descrita anteriormente fue de gran interés para los estudiantes ya que estuvieron motivados al momento de trabajar colectivamente en actividades de carácter práctico en las que, junto con sus compañeros, interactuaron y llegaron a conclusiones que sirvieron de base para dinamizar la secuencia didáctica.

Las actividades mencionadas se planificaron teniendo en cuenta que existen diversos modos de comprender los textos según *su forma de organización*, por lo tanto, es necesario entrenar a los estudiantes para el reconocimiento de la misma favoreciendo la comprensión lectora de los textos expositivos (Martínez, 2002).

Así mismo, en la secuencia didáctica se llevaron a cabo actividades en las que los estudiantes debían completar organizadores gráficos que representaban la información de textos expositivos problema-solución, lo que les permitió identificar la estructura, jerarquía y relaciones de las ideas principales del texto, y reflexionar acerca de la función de las partes que configuran este tipo de texto y aprovechar esos conocimientos para procesar efectivamente el texto (García y Cortez, 2010).

Además de lo anterior en la sesión No 6 denominada ¡Distintas maneras de expresarnos!, los estudiantes tuvieron la oportunidad de comprender, como una misma temática, puede ser abordada desde géneros discursivos diversos, realizando lectura, análisis y cuadros comparativos de diferentes tipos de textos.

Ahora bien, el indicador con menos avances para ambos grupos fue el de “problema” el cual para el grupo 1 tuvo una disminución de 12 puntos porcentuales y para el grupo 2 de 11 puntos porcentuales; éste es definido por Álvarez (2010), como aquella dificultad que requiere una investigación exhaustiva de las particularidades del fenómeno que se está tratando para así poder desarrollar o resolver una problemática. Es decir, Meyer (1991) plantea que es la pregunta explícita o implícita el ¿por qué? de la situación planteada. Se reconoce, según el mismo autor (1985), por marcas textuales como: el problema planteado es, un interrogante es, un problema que afecta, etc.

Los bajos resultados en este indicador probablemente tienen que ver con algunas de las razones ya expuestas, como por ejemplo que los textos expositivos presentan más dificultades para ser comprendidos por los estudiantes que los textos narrativos, ya que los últimos, en su mayoría, presentan una estructura causal- temporal, que por ser la más utilizada en la escuela se ha convertido en la más cercana, a diferencia de la estructura lógica de los textos expositivos. Además, los temas de los textos narrativos son más próximos a los lectores en contraposición a los de los textos expositivos, donde se tratan temas que resultan novedosos e incluso poco conocidos por los mismos (Irrazábal y Saux, 2005).

En consecuencia, a los estudiantes les resulta más difícil realizar inferencias en este tipo de textos, ya que disponen de menos conocimientos sobre los contenidos abordados y presentan más información nueva al lector, lo que supone más exigencias y procesos mentales para llegar a su comprensión. Al respecto, Grajales (2017) en su investigación denominada *“viajemos al mundo de la alimentación en las plantas a través de las letras” una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos*, plantea que los textos expositivos son abordados de manera descontextualizada, sin tener en cuenta la enseñanza detallada del proceso de elaboración de los párrafos de introducción, desarrollo y cierre, que son necesarios a la hora de comprender y producir un texto. Asimismo, se trabaja muy poco los marcadores textuales, los cuales no son fáciles de identificar, ya que requieren un alto grado de inferencias por parte del estudiante para lograr su comprensión.

Finalmente, es importante decir que los estudiantes de ambos grupos no habían tenido entrenamiento previo en la comprensión de los textos expositivos problema-solución, por lo que realizar inferencias que permitieran comprender la información en el texto resultaba más difícil,

puesto que tenían que realizar un esfuerzo mucho mayor, lo que hace que los procesos inferenciales que se realicen durante la lectura sean mucho más lentos (Martínez et. Al, 2004).

Dadas estas dificultades, en la secuencia didáctica se incluyeron preguntas que motivaron a la participación, y se usaron como pretexto para la discusión grupal, se insistió también en el valor y la función que tiene el escuchar en la misma. Así mismo se puede destacar que, en la planificación de las actividades propias de la secuencia didáctica, se tuvo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, orientándolos en función de las dificultades que se iban presentando para la comprensión de los textos expositivos llevados al aula. Lo anterior se hizo mediante lectura individual, precisa, que permitía que el estudiante accediera al texto cuantas veces fuese necesario haciendo relectura de este, dándole así la oportunidad de pensar, recapitular, relacionar la información del texto con los conocimientos previos, plantearse preguntas, decidir que es principal y que es secundario. Cabe decir, que, aunque lo mencionado anteriormente es un proceso que debe suceder internamente en el estudiante, debe ser enseñado por el docente (Solé,1998).

En este proceso resultó fundamental enseñar a los estudiantes a usar estrategias cognitivas y metacognitivas, aplicadas durante el proceso de lectura en sus tres fases: antes, durante y después, lo que facilitó que los estudiantes tuvieran un proceso lector consciente y más dinámico, propiciando en ellos habilidades comunicativas, argumentativas y personales, que pueden aplicar, no solo al momento de leer, sino en cualquier situación de su cotidianidad (Solé, 1998).

A continuación, se presenta el análisis cualitativo en el que se da cuenta de las reflexiones que realizaron las docentes investigadoras de sus propias prácticas pedagógicas, durante la implementación de la secuencia didáctica.

4.2 Análisis cualitativo

En este apartado se presenta el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de las dos docentes investigadoras, a partir de la implementación de la SD, durante las fases de planeación, ejecución y evaluación, que se llevaron a cabo en 17 sesiones compuestas por 25 clases de 55 minutos cada una. Las categorías utilizadas para realizar el presente análisis son: descripción, autoevaluación, percepción, adaptaciones, asertividad, continuidades y autopercepción, las cuales emergieron de los diarios de campo, y en consenso con el grupo de estudiantes de la Maestría en Educación, del programa de extensión de la isla de San Andrés. Para efecto de este análisis, se denomina profesora 1 a la docente del grupo 1 - 7B y profesora 2 a la docente del grupo 2 – 8B, además, es importante aclarar que será redactado en primera persona.

4.2.1 Profesora 1

Momento 1: Fase de preparación

Esta fase está compuesta por dos sesiones, cada una de ellas conformada por un total de 3 clases de 55 minutos. Para Camps (1995), esta fase tiene como objetivo planear y presentar la secuencia didáctica, así como especificar los desempeños que los estudiantes deberán alcanzar bajo unos criterios que regirán la producción o comprensión textual. En esta fase se realizaron las actividades de presentación y negociación de la secuencia, así como la exploración de las condiciones iniciales y saberes previos que traían los estudiantes acerca de la temática (tarea integradora) y el tipo de texto a trabajar en el desarrollo de la misma.

Es así como, basada en Perrenoud (2004), quien expone que una práctica reflexiva es una expresión de la conciencia profesional y que un docente reflexivo nunca deja de cuestionarse

acerca de sus prácticas de enseñanza, doy inicio a la secuencia didáctica y a la escritura de mi diario de campo (DC).

Al realizar el respectivo análisis del mismo, puedo notar que durante la fase de preparación, la categoría más predominante en mí fue la descripción, donde relato de manera detallada momento a momento lo que sucede en la clase, explicando a los alumnos los pormenores y procedimientos a seguir para el desarrollo de cada actividad, ya sea grupal o individual, como sucedió en el siguiente ejemplo cuando: *“ Les explico a los alumnos que se va a desarrollar una secuencia didáctica, cuya finalidad es fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos de tipo problema/solución, a través de la realización de diferentes actividades que impliquen la lectura y análisis de diferentes textos en los que se aborde la problemática actual del agua en San Andrés Isla ”* (DC, sesión 1, clase 2).

Otro aspecto que predominó en mi práctica docente fue la percepción sobre lo que piensan o sienten los estudiantes, sus intereses, comportamientos y si estaban o no entendiendo lo que se les quería enseñar, como se evidencia en el siguiente ejemplo cuando realizamos el contrato didáctico: *“Los alumnos se mostraron participativos en esta parte y un alumno escribió en el tablero lo que sus compañeros decían”* (DC, sesión 1, clase 3)

Durante toda esta primera fase, como docente tenía muchas expectativas por lo tanto concentraba todos mis esfuerzos en recibir de los estudiantes la atención necesaria; es decir, que se sintieran a gusto y motivados a participar activamente, siendo autónomos en el proceso de construcción de su aprendizaje.

La categoría autoevaluación también se hizo evidente en mi diario de campo, dando cuenta del reconocimiento y valoración de mis debilidades y fortalezas en mi quehacer como docente. Como sucedió en el siguiente ejemplo: *“Como docente los motivé a que participaran, aunque*

noté que ellos tenían mucha inseguridad y manifestaban todo el tiempo necesitar de mi ayuda, lo cual para mi hasta el momento es difícil de abandonar; es decir, el dejar que los estudiantes inicien o avancen bajo sus propios riesgos y tomando el camino que ellos consideren mejor”.

(DC, Sesión 1, clase 2)

En este punto me parece importante citar a Perrenoud (2004), quien expresa que el análisis de la práctica de enseñanza tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos y exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, y nos invita a cuestionarnos nuestra práctica pedagógica y puede o debe ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad, de una transformación.

Momento 2: Fase de ejecución

La etapa de ejecución o de desarrollo de la secuencia didáctica, estuvo compuesta por 14 sesiones, 20 clases de 55 minutos cada una. En esta fase los estudiantes ejecutaron las actividades de aprendizaje durante varias sesiones para cumplir los objetivos de la secuencia didáctica (Camps, 1995), teniendo lugar todas aquellas actividades tendientes al trabajo propio de las dimensiones e indicadores que darían cuenta si los estudiantes al finalizar la secuencia didáctica mejoraron o no la comprensión lectora de los textos expositivos problema – solución. Asimismo, se llevaron a cabo aquellas actividades tendientes a que los estudiantes aprendieran acerca de la problemática del agua en la isla de San Andrés como lo fueron visitas de expertos y salidas de campo.

En lo que respecta a la etapa de desarrollo, fue la que me permitió que mis prácticas pedagógicas se transformaran y fuera más consciente de que toda actividad que realizo a diario en el aula debe ser intencionada, planeada y sustentada en referentes teóricos. Al respecto, Cassany (1999) afirma que el docente, como gestor principal de la praxis educativa, debe escoger acertadamente

los contenidos lingüísticos y las interacciones comunicativas, así como la metodología didáctica más pertinente, teniendo en cuenta las características del grupo a trabajar.

Al realizar el respectivo análisis de mi diario de campo, pude observar que la categorías que más predominan en mí son la descripción de las actividades momento a momento durante cada sesión, como se observa en el DC cuando se abordó la estructura propia de los textos expositivos:: *“Para la sesión, coloque en el tablero fichas en desorden de las partes de las estructuras propias de los textos narrativos, argumentativos y expositivos para que ellos señalaran la que le corresponde al texto que venimos trabajando, es decir, el texto expositivo”* (DC, sesión 10)

La segunda categoría que surge en mí es la percepción, entendida como descripciones de lo que el profesor cree que piensan o sienten sus estudiantes, como se evidencia en el siguiente ejemplo, en donde trabajamos los signos de puntuación: *“En la última actividad, vi que a los estudiantes se les dificultó el colocar los signos de puntuación según el caso que se les había solicitado, por lo tanto, bajaron su motivación y algunos generaron indisciplina en los últimos minutos de la clase. Por lo tanto, tome un momento para retomar el rumbo de la actividad y pedirles que mantuvieran su interés frente al trabajo propuesto.”* (DC, Sesión 12, clase 1). Este mismo ejemplo permite dar cuenta también de la categoría adaptaciones, entendida como aquellas modificaciones que como docente hago de mis actividades didácticas de acuerdo a las necesidades que percibo en el grupo.

Las categorías autopercepción y autoevaluación se observan en mi diario de campo en algunas oportunidades donde describo mis sentimientos, pensamientos, emociones y la valoración que realizo sobre mi propio quehacer cuando por ejemplo: *“me cuestione sobre mi quehacer y mi responsabilidad como docente en que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para*

debatir y tratar estos temas ambientales no solo con sus compañeros si no con pares de otras instituciones educativas” (DC, Sesión 8, clase 3).

Lo anterior da cuenta de mi transformación como docente, ya que empecé a formar una práctica reflexiva, es decir, crear la rutina, la costumbre de dudar, de sorprenderme, de plantearme preguntas, de debatir (Perrenoud,2007).

Momento 3: Fase de evaluación y cierre

Es en esta etapa de la secuencia didáctica donde realizó la actividad de cierre, en la que los estudiantes mostraron lo aprendido a sus demás compañeros y docente, a través de una charla, la proyección de un video educativo, carteles y fotografías alusivas a la temática tratada y las salidas de campo realizadas durante la secuencia didáctica.

Al analizar mi diario de campo, pude evidenciar que en mi práctica docente persiste las categorías de descripción y percepción, es decir cuento momento a momento las actividades desarrolladas y cómo creía que se sentían los estudiantes frente a la misma.

Es así como, en la sesión 17 de mi diario de campo anoto que: *“Los alumnos expositores al principio se mostraban un poco tímidos, pero, poco a poco y con mi intervención como docente, vi que a medida que iban entrando los diferentes grupos, adquirían mayor destreza y hablaban con más propiedad sobre las actividades y temática de la secuencia didáctica, lo cual fue muy gratificante”.*

El haber realizado esta secuencia didáctica desarrolló mi capacidad de autoevaluación, es decir, el cuestionarme sobre mi propio quehacer pedagógico. Es así como expreso que: *“También, puedo decir que este fue mi primer acercamiento al trabajo por secuencias didácticas, de la cual aprendí al igual que los estudiantes y aunque hay todavía prácticas tradicionales que tengo que superar, considero que en mi hubo un cambio y un compromiso de*

seguir transformando mi quehacer pedagógico hacia los verdaderos intereses de los estudiantes” (DC, sesión 17)

Para finalizar, destaco el hecho de realizar procesos de metacognición permanentemente en la SD, a los cuales no estaba acostumbrada, permitió que se diera una reflexión sobre la situación, la efectividad de los medios y recursos que estaba utilizando, los resultados que estaba obteniendo con mi práctica pedagógica, con el fin de tomar los correctivos pertinentes. Y así mismo, reflexionar en la acción y sobre la acción, me llevó a preguntarme sobre lo que pasa y lo que va a pasar, lo que debo o no debo seguir haciendo como docente y cuál es la mejor estrategia para lograr una transformación no solo en el maestro sino también en los estudiantes (Perrenoud, 2007).

4.2.2 Profesora 2

Momento 1: Fase de planeación.

Teniendo en cuenta a Perrenoud (2004), quien considera que un docente reflexivo se hace preguntas sobre su quehacer, las estrategias adecuadas, el tiempo y los medios para lograrlo, desarrollé este análisis, en el que empecé afirmando que para mí como docente realizar una secuencia didáctica con 17 sesiones generó grandes expectativas, ya que la realicé con mucho compromiso y responsabilidad, pero también muchos temores, puesto que consideraba que hablar del mismo tema y trabajar el mismo texto durante varias sesiones iba a cansar a los estudiantes y que podían perder el interés durante el proceso.

Con todos estos sentimientos encontrados comencé la fase de preparación que consta de 2 sesiones y tres clases, además empecé a escribir mi diario de campo (DC), en el cual prevalece la categoría de descripción, puesto que inicié la secuencia didáctica explicándoles a los estudiantes lo que vamos a hacer en la misma *“El día de hoy comencé la clase explicándoles a los*

estudiantes el motivo del dramatizado, y que a partir de este momento vamos a realizar una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos problema-solución” (D.C, Sesión 1 clase 1), cuando les dije esto pensé que la mayoría no iba a participar, en parte porque no están acostumbrados y porque les da vergüenza salir en público, pero mis estudiantes me demostraron todo lo contrario, se mostraron entusiasmados y se divirtieron mientras aprendían.

La otra categoría que predomina en el análisis es la percepción, ya que la secuencia didáctica era una situación nueva para ellos y para mí, siempre que decía algo estaba a la expectativa de las preguntas y sus respuestas, como sucedió en el siguiente ejemplo *“Los estudiantes estaban sorprendidos y escépticos con lo del contrato y me decían que los únicos contratos que ellos conocían eran los de arrendamiento, ¿qué pasaba si no querían firmar? Y como siempre enfatizaron más en los compromisos que yo debía adquirir como no escribir tanto”* (D.C, Sesión 1 clase 2), algunos estudiantes firmaron el contrato sin leerlo solo porque yo como docente se los pedía, pero habían otros que me hicieron preguntas como las mencionadas anteriormente, fue ahí que comprendí lo que afirma Lerner (2001), sobre la necesidad de formar lectores críticos que sean capaces de leer entre líneas, asumir una postura frente a los textos y dejar depender de la autoridad de otros.

Siguiendo con el análisis del diario de campo pude observar que la categoría que menos se presentó fue la de autoevaluación ya que solo aparece dos veces en tres clases como podemos ver en el siguiente ejemplo *“fue interesante, pues por primera vez el docente tenía reglas escritas que debía cumplir, y fue allí donde entendí mi compromiso con algunas reglas a las cuales no les presto mucha atención”*. (D.C, Sesión 1 día 3), considero que el autorreflexión debe ser

continúa, pues permite mejorar nuestras prácticas de enseñanza y pienso que relegarla es error que muchos maestros cometemos, aunque como expone Vigotsky (1979):

Conocemos bien que, al dar el primer paso, no podremos evitar cometer muchos errores y serios. Pero todo el problema reside en que el primer paso sea dado en una dirección correcta. Lo demás vendrá a su tiempo. Lo incorrecto se eliminará, lo que falta se agregará. (p.32).

Finalmente, las categorías que no emergieron en el diario de campo, en esta fase son la de adaptaciones ya que no hubo necesidad de hacer modificaciones a las actividades planteadas en la SD y la de continuidad, porque cuando diseñé la fase de preparación pensé en actividades que estuvieran alejadas de las tradicionales desarrolladas anteriormente en el aula y lo más importante es que tuve en cuenta las necesidades de los estudiantes al integrarlas más a la secuencia didáctica.

Momento 2: Fase de desarrollo.

Esta fase consta de 16 sesiones de 22 clases; en la cual empiezo a comprender que la mayoría de los temores que tenía con respecto a la Secuencia didáctica eran infundados, que los estudiantes tienen muchos talentos que no he sabido aprovechar, pues la manera como abordaba mis clases no lo permitía, por lo que en esta fase surge la autoevaluación de mi labor docente, uno de los cuestionamientos que me hice fue el siguiente *“lo que me llevó a preguntarme ¿Será que mi plan de área está desactualizado y por ende mis prácticas pedagógicas?”* (DC, sesión 7, clase 2). Considero que me enfoqué en la percepción de ellos y mía de las clases, durante el desarrollo de la SD, aunque soy consciente de que es necesario que los docentes seamos capaces

de reconocer las actitudes y las prácticas de las que no tenemos conciencia y que muchas veces tratamos de pasar por alto.

Además, como docentes debemos estar observando y reflexionando permanentemente sobre lo que sucede en este contexto y acerca de nuestras prácticas de enseñanza para seguir cualificándolas (Álvarez, 1998). Es por esto que a través de la secuencia didáctica surgen preguntas respecto a la metodología que utilizo en mis clases, por ejemplo: “*Viendo el interés de los estudiantes con respecto a la visita que le hicimos al experto, me pregunte ¿por qué generalmente no busco la ayuda de otras personas que dominan distintos temas que se trabajan en el aula para que me ayuden a enriquecer mis clases?*” (DC, sesión 13)

Asimismo, otra de las categorías que emergió fue la de autopercepción, debido a que en el diario de campo constantemente mostré los sentimientos y emociones que me causaba el desarrollo de la secuencia didáctica, como consta en el siguiente ejemplo “*Me sentí muy bien con los aportes de los estudiantes, pues pude evidenciar que están comprendiendo la importancia de los textos expositivos para comprender la problemática del agua en San Andrés*” (DC, sesión 9). Los estudiantes durante esta fase superaron mis expectativas, en actividades como la coevaluación de los afiches, en las que por ejemplo: “*fue muy interesante ver cómo ellos se corregían unos a otros y como eran críticos de su propio trabajo y el de sus compañeros, lo que fue muy motivante para mí ver como ellos aprendían unos de los otros y eso les ayudó a mejorar su trabajo*” (DC, sesión 15), tal situación me permitió comprender que esta es otra forma de evaluar el trabajo desarrollado en el aula y que es más enriquecedora para ellos, puesto que además de que socializaron de una manera organizada, mi tradicional forma de evaluar solo significaba un número, pero que muy pocas veces les permitía reflexionar sobre sus errores y así poder corregirlos.

En cuanto a la categoría Autoevaluación, entendida como los juicios y valoraciones que ejecuté durante las sesiones trabajadas en la SD, se hace presente así: *“En esta sesión comprendí que como docente me enfoco en los textos tradicionales y no tengo mucho en cuenta otros tipos de textos que hacen parte de nuestro contexto, por lo que ellos desconocen su estructura y su función, por lo tanto se les dificulta su comprensión y análisis”* (DC, Sesión 7 clase 2); fue ahí cuando comprendí que a los docentes nos es mucho más difícil aceptar que somos la *causa* de una parte de los comportamientos que tanto lamentamos, como por ejemplo los resultados de las pruebas Saber, estas reflexiones han despertado en mí el deseo de mejorar las estrategias que aplico en el aula, ya que como afirma Perrenoud (2004), los docentes necesitamos reconocer las prácticas y actitudes de las cuales no somos conscientes o que nos esforzamos por ignorar.

Finalmente, comprendí que es necesario innovar y salir de la rutina en muchos aspectos en mi práctica como docente, aunque sé que estas innovaciones necesitan mucho esfuerzo y dedicación y también representa desafíos que debemos manejar con asertividad como lo podemos apreciar en el siguiente ejemplo, *“al principio también tuvieron dificultades con respecto a la comprensión de las preguntas planteadas, es por esto que tuve que pasar puesto por puesto para explicarles algunas de las preguntas.”* (DC, sesión 7, clase 1), pero también entendí que algunas actividades “sencillas” pueden ser más atractivas y significativas que cualquier transcripción de conceptos sin sentido para los estudiantes.

Momento 3: Fase de cierre.

Esta última fase corresponde a la sesión 17 de la SD y consta de una sola clase, dicha sesión comenzó llena de expectativas por parte mía y de los estudiantes, pero al mismo tiempo estaba tranquila, porque sabía que podía confiar en ellos, la percepción que tuve de ellos era que: *“todos estaban emocionados porque iban a mostrar a los demás compañeros del colegio las fotos que*

con tanto esfuerzo habían tomado e impreso, se sentían como unos fotógrafos de verdad” (DC, Sesión 17); los estudiantes estaban motivados por el hecho de saber que sus fotografías tenían un destinatario real que era en este caso los compañeros de otros grados del colegio, y porque iban a demostrar lo aprendido sobre la problemática del agua en San Andrés a través de la exposición de fotografías, pues tal como lo plantean Cassany y Aliagas (2007), cuando se tienen unos propósitos claros y se utilizan textos auténticos, la lectura deja de ser una práctica individual para convertirse en una práctica social, por lo que por primera vez, pude vislumbrar como mis estudiantes asumieron un rol activo con respecto a una problemática de su entorno social.

Además, durante el desarrollo de la secuencia didáctica puedo decir que mejoró la comunicación entre mis alumnos y yo. Asimismo, las respuestas que éstos dieron a las preguntas de metacognición al finalizar la mayoría de las sesiones, me permitieron comprender la importancia que tienen las mismas para identificar los aprendizajes y las dificultades que tuvieron durante el desarrollo de la misma, por lo que estuve atenta y entendí que todas estas opiniones me servirían para transformar mi práctica docente.

Igualmente, la secuencia didáctica me permitió lo que según Shön (citado en Perrenoud, 2004) denomina reflexionar *sobre* la acción, lo cual me permitió comparar lo que hago en mi práctica tradicional con lo que realicé en la SD, es decir a través de las sesiones desarrolladas, hubo momentos en los que me pregunté sobre lo que habría hecho antes durante ciertas situaciones que se presentaban en el aula, lo que habría podido o debido hacer de más con mis estudiantes o lo que mi compañera estaba haciendo en su salón, ya sea para explicarlo o para realizar una crítica. Por ultimo escribir sobre los diarios de campo me permitió reflexionar *sobre* la acción, porque si no lo hubiese hecho, no habría podido poner “en reserva” asuntos imposibles

de tratar durante el desarrollo de la clase, pero que como docente necesitaba volver a analizar con más tranquilidad.

5. Conclusiones

En este apartado, se presentan las conclusiones obtenidas después de haber realizado este proyecto de investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos problema- solución, de los estudiantes de los grados 7B y 8B, de la institución educativa Bolivariano de la isla de San Andrés, además de reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la ejecución de la misma.

- Inicialmente es importante decir que, al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre- test y Pos-test, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, lo que indica que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo incidió en la comprensión lectora de textos expositivos tipo problema – solución, de los estudiantes de los grupos intervenidos.
- Con relación a los resultados obtenidos en el Pre- test se evidenció que los estudiantes de ambos grupos antes de implementar la secuencia didáctica, presentaban dificultades en identificar las componentes de las tres dimensiones trabajadas: situación de comunicación, lingüística textual y superestructura, siendo esta última la de más bajo desempeño.

Se pudo evidenciar que antes de implementada la secuencia didáctica, la mayoría de los estudiantes mostraban dificultades en identificar el inicio y presentación de la estructuración textual, así como también reconocer el problema y la explicación planteada en el texto. Esto debido probablemente a que los textos expositivos son abordados en la escuela de manera descontextualizada, centrando la enseñanza de este aspecto en

memorizar la estructura (introducción, desarrollo y cierre), sin analizar a profundidad su importancia en la comprensión y producción textual. Además, esta tipología organiza la información y utiliza recursos lingüísticos más elaborados que los textos narrativos y en el aula a pesar de ser los textos de uso más frecuente no se favorece su profundización, como lo afirma Martínez (2004).

- Ahora bien, los resultados del Post-test muestran una mejoría en la comprensión de textos expositivos problema- solución, siendo la dimensión superestructura la de mayor transformación y la dimensión lingüística textual la de menor cambio; así, la mayoría de estudiantes logró comprender las ideas principales y la manera como se presentan la introducción, el problema y la conclusión planteada en los mismos. Esto debido probablemente a que al momento de planear las actividades tendientes al trabajo propio de esta dimensión se consideró que existen diversos modos de comprender los textos según la estructura que presentan.

Sin embargo, después de implementada la secuencia didáctica, algunos estudiantes continúan presentando dificultades en identificar la función de los signos de puntuación dentro del texto y las formas de utilización supralingüísticas, es decir, el uso de títulos, subtítulos, guiones y enumeraciones que le dan sentido y continuidad al texto. Por lo tanto, se hace necesario seguir trabajando en estos aspectos, para que los estudiantes logren adquirir los niveles de desempeño en cuanto a la comprensión lectora de textos expositivos se refiere (Martínez, 2004).

- En lo concerniente a la implementación de la secuencia didáctica, la importancia del trabajo realizado con los estudiantes radicó en que se utilizaron estrategias y tareas diversas, contextualizadas en contextos comunicativo reales, las cuales permitieron, por

un lado, el afianzamiento de las habilidades comunicativas, y por el otro, que ellos tuvieran transformaciones siendo autónomos, tomando control y siendo conscientes de su proceso de aprendizaje, conceptualizando nuevas estrategias que les permitan enfrentarse a los desafíos que les propone la escuela y el contexto en el que se desenvuelven.

- Cabe anotar que, dado el enfoque comunicativo de la secuencia didáctica, los ejercicios de mecanización de reglas se fueron reemplazando por diversas actividades de comprensión y producción textual, como también, se fomentó la participación, interactuando con el texto tratado, cuantas veces fuese necesario (Hymes, 1972). Lo anterior, entendiendo que la competencia comunicativa se potencia a través de las interacciones o experiencias sociales de los alumnos, facilitándoles la comunicación en diferentes contextos y situaciones reales, tomando control de su proceso de aprendizaje (Lomas, 2004).

También, el hecho de trabajar diferentes textos expositivos acerca de la problemática del agua en San Andrés islas, se constituyó en una tarea integradora o un punto de partida que permitió que los estudiantes se enfrentaran a situaciones reales de comunicación, con textos auténticos que respondían a finalidades y destinatarios reales, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, en donde el alumno pueda ser consciente de los usos sociales del lenguaje (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

- Además de los anterior, la secuencia didáctica se abordó desde dos áreas del conocimiento como lo son Ciencias Naturales y Lengua Castellana, permitiendo la transversalización del lenguaje, en el aprendizaje de los saberes de diversas disciplinas mediante la lectura, concibiéndola como una práctica social que se sitúa en un contexto

cultural, lo que permitió que los estudiantes asumieran posiciones críticas, se reconocieran como miembros de una comunidad, y construyeran conocimientos mediante las interacciones entre ellos (Cassany,1999).

Como se ha mencionado, los textos expositivos son los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que tienen como función primordial transmitir y explicar información nueva. Por lo tanto, el abordar, esta tipología textual desde todos los niveles de escolaridad facilita el acercamiento de los estudiantes al conocimiento no solo de las ciencias naturales sino también de las ciencias sociales o cualquier otra rama del saber.

- La implementación de la secuencia didáctica generó asimismo transformaciones en los procesos de enseñanza en el aula, las cuales fueron evidentes en el posterior análisis de los diarios de campo, llevados a cabo durante cada sesión de la SD por parte de las docentes investigadoras. Esto generó conciencia de que los maestros deben evaluar constantemente su quehacer y las planeaciones de clases para no improvisar, dando continuidad a prácticas tradicionales que no permiten que se den cambios en los estudiantes y en el docente (Bedoya, 2018).

Los diarios de campo reflejaron que las categorías que prevalecieron fueron las descripciones de las actividades que se desarrollaron durante las clases y las percepciones de lo creían, sentían y pensaban los estudiantes respecto a las mismas.

Con respecto a las transformaciones de las prácticas pedagógicas, el diario de campo permitió identificar cuáles eran las fortalezas y debilidades de las docentes investigadoras, lo que posibilitó tomar conciencia de la necesidad de transformar los procesos de enseñanza que se estaban llevando a cabo; así mismo contribuyó en el reconocimiento de que los estudiantes tienen unas necesidades y unos intereses, llevando

a las docentes a superar la transmisión de contenidos y avanzar a propuestas en las que se construye conocimientos y experiencias con los estudiantes (Perrenound (2010).

Para finalizar, se resalta que, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se reflexionó con los estudiantes acerca de la importancia de llevar a cabo procesos de metacognición, lo que permitió que asumieran un papel activo frente a su proceso de aprendizaje, siendo conscientes de sus logros, dificultades y necesidades.

6. Recomendaciones

La investigación desarrollada permitió evidenciar que el trabajo mediante secuencias didácticas mejora no solo la comprensión lectora, sino también otras habilidades comunicativas, ya que se plantean en ella actividades articuladas, con el fin de lograr unos propósitos específicos de manera contextualizada. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- El trabajo por secuencias didácticas de enfoque comunicativo, ya que permiten que el estudiante juegue un papel activo en su proceso de aprendizaje, a través de actividades no rutinarias, en las que se vinculen situaciones problemáticas, significativas que tenga sentido para ellos, y que provengan de contextos reales.
- Antes de desarrollar la planificación de una secuencia didáctica se tengan en cuenta los conocimientos que los alumnos tienen a nivel general del tema y de la tipología textual que se vaya a tratar. Además, es conveniente tener en consideración los intereses de los alumnos, con el fin de plantear actividades que cautiven su atención y de esta manera lograr un aprendizaje significativo.
- Abordar la competencia lectora como aprendizaje transversal en todas las áreas de los planes de estudios, ya que la competencia comunicativa permea todas las asignaturas y no solo al área del lenguaje. A su vez, se recomienda el trabajar la Lingüística textual desde los primeros años de escolaridad, ya que esta requiere de un mayor tiempo y profundidad teniendo en cuenta que esta ha sido abordada desde las prácticas tradicionales, desde la memorización de normas gramaticales y no desde el uso (Lomas, 2014).

- Trabajar la lectura y análisis de textos expositivos, desde las diferentes áreas y niveles educativos, teniendo en cuenta que este tipo de texto es el de uso más frecuente en la escuela y de gran beneficio en la vida académica, ya que se encuentra en gran parte de los textos que los estudiantes leen en el ámbito escolar. Teniendo en cuenta que los textos expositivos tienen cinco formas de organización superestructural, es conveniente al momento de implementar una secuencia didáctica presentarlas a los estudiantes haciendo alusión a la temática y decidir en consenso cual es la más pertinente para abordarla.
- La participación de los docentes de las distintas áreas en procesos de formación e investigación que les permita profundizar en el conocimiento de los procesos cognitivos que se llevan a cabo cuando los estudiantes realizan la lectura de diversos tipos de textos y específicamente los que competen a su área, además de reconocer la importancia de aportar desde cada asignatura en la formación de lectores autónomos.
- Trabajar preguntas de metacognición con los estudiantes que les permita ser conscientes de su propio aprendizaje, de las estrategias que utilizan para resolver determinados problemas, de sus progresos y sus limitaciones, de sus habilidades las cuales le permiten enfrentarse a diferentes situaciones que se le presentan en su vida diaria.
- A los docentes que se habitúen a una práctica reflexiva y al uso del diario de campo como un instrumento que les permite hacerse preguntas acerca de la efectividad de las estrategias, los medios, la programación que se hace del tiempo, la organización y división del trabajo en cada actividad realizada, el manejo que se hace de las situaciones que se presentan dentro del aula y los sentimientos o percepciones que éstas generan. Esto con el fin de generar transformaciones en el quehacer pedagógico.

7. Lista de referencias

- Álvarez, T. (1996). “El texto expositivo – explicativo: su superestructura y características textuales”. En *Didáctica, lengua y literatura* Vol. 8. Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez, T. (1994). *Importancia de una tipología textual en la enseñanza de la lengua en primaria y secundaria obligatoria*. Madrid.
- Álvarez, T. (1998). *las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la didáctica de la lengua*. Madrid.
- Álvarez, T. (2001). *Textos Expositivo-explicativos y Argumentativos*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias Básicas en la Escritura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Applied Linguistics Journal.
- Bedoya, A. (2018). *El Dulce Sabor de la Lectura: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuento en estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Alfredo García*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bernárdez, E. (1996): “La lingüística y la gramática en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura”. Espasa- Calpe. Madrid.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1998) Más allá del dilema de los métodos. Norma. Bogotá.

Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Colombia: Optigraf

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela.
Barcelona, España: Grao.

Camps, A. (2003). Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Universidad Autónoma de
Barcelona: Grao

Camps, A. y Zayas, F. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó

Cardona, L., & Tejada E. (2017). “*Experiencia en mi vida*”: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de registros de experiencias, con estudiantes de grado noveno de las Instituciones Educativas Técnica Sumapaz de Melgar y San Pablo de Pueblo Rico”. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Carlino y Martinez. (coord.) (2009). Lectura y escritura, un asunto de todos, Neuquén:

Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf

Carlino, Y Santana. (Coord.) (1996). Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. Madrid: Visor.

Carpio, M. (2013) Escritura y lectura: Hecho social, no natural. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 13, Número 3. pp 1-23. Recuperado en:
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>

Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Barcelona, España: Empuries

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. España: Paidós

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. España: Graó.

Cassany, D. (2006). Taller de Textos. *Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós Ibérica Educar.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2007). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Aliagas, C (2007). “Miradas y propuestas sobre la lectura”.Graó.

Cassany, D. (2009) Para ser letrados. *Voces y Miradas sobre la Lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Castañeda, R. A., & Tabares, A. M. (2015). Incidencia didáctica de enfoque interactivo para comprender los textos narrativos en tercero de primaria. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Céspedes, L. (2012). *“Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito”*.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. Mass, MIT Press.

Cisneros, M y Vega, V. (2011) *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

De Armas, N. (2012). *Caracterización del sector educativo de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*.

Dewey (1960). *La ciencia de la educación*. Editorial Losada S.A. Buenos Aires.

De Zubiria M. (11 de diciembre 2016). *Resultados de las pruebas PISA: no hay mucho que celebrar*. Razón Publica. Recuperado <https://www.razonpublica.com/index.php/economia-y-sociedad/9923-resultados-de-las-pruebas-pisa-no-hay-mucho-que-celebrar.html>.

Dubois, M. (1984). Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, Año 5, N°4.

- Dubois, M. (1995). Sobre la lectura y la escritura: Enseñanza y educación. En memorial del segundo Congreso Nacional de Lectura. Bogotá, Colombia.
- Dubois, M. (1996). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Duque, A. & Ramírez M. (2014). “*Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*”. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Flores, E., & Mejía, M (2012). “*Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa el Pital de Combia*”. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- García, F y Cortes, M. (2010). Estrategias de comprensión lectora y producción textual (2° ed.). Lima: San Marcos.
- García, S. (2014). “*la mediación docente, en la comprensión de textos expositivos*”. Bogotá: Universidad Distrital Francisco de Paula Santander.
- Gómez, T. (2012). “*Comprensión de Textos Expositivos a Través de la Identificación de la Idea Principal*”. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

- Goodman, K. (1986). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, K. (1994) La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística (9-68), Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Lectura y vida. En: Camargo M., Z., Caro L., M. Á. y Uribe Á., G. (2011) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*.
- Guerra, D. y Pinzón, L. (2014). implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar y la fundación liceo inglés. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González, V. (2001). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Pax México. México.
- Grajales, I. (2017). “*viajemos al mundo de la alimentación en las plantas a través de las letras*” *una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos*”. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Halliday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado/M, a, k, Halliday. Sección de obras de Sociología.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición*. México: Mcgraw- hill Companies, Inc

Hymes, D. (1972). On communicative competence. Sociolinguistics. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres.

Iglesias, S. (2016). *“la comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos”*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Ilich, E. Morales, O. (2004). “Análisis de textos expositivos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva”. Revista Educere Vol. 8 N° 26.

Instituto Colombiano Para El Fomento De la Educación Superior. 2017). Resultados nacionales Pruebas Saber 3, 5 y 9.

Irrazábal, N., & Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. III N° 3.

Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de Texto. 8ª ed. Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). Los niños construyen su poder de leer y escribir. Santiago de Chile: Manantial.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario. España: Fondo de cultura económica de España.

Lomas, C. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Paidós. Barcelona.

Lomas, C (2004). Cambiar la escuela, cambiar la vida. Lecturas y materiales para la transformación de la educación primaria. Cooperativa editorial Magisterio/Red latinoamericana para la transformación de la formación docente. Bogotá.

Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Octaedro.

Marín, J. y Aguirre, D. (2010). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la institución educativa INEM, Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Martínez, M. C. (1997). Los procesos de la lectura y la escritura. Cali- Colombia: Editorial Universidad del Valle.

Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 1, 17-36.

Martínez, M. C. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Homo Sapiens.

Martínez, M. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? México, D. F.

Martínez, M. (2013) Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos. Enunciación, 18 (2) 124 – 139

Martínez A. & Estrada J. (2016). *“Vale la pena que yo hable de mi vida”: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Colombia.

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles340021_recurso_1.pdf

MEN. (2013)., Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2014). Prácticas de lectura en el aula. Bogotá: Plan Nacional de Lectura y escritura. Leer es mi cuento.

Morales, O. (2001). *“¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?”*. “Lectura y vida”. Argentina.

OCDE (2009) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Education at a glance (ISBN 978-92-64-024762).

Orrantia, J., Sánchez, E. y Rosales, J. (1992): “Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula”. Comunicación, lenguaje y educación.

Padilla, C., Douglas, S., López, E. (2010) Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos. Córdoba: comunicarte.

Pérez, M y Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC

Pérez, M., y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Querétaro: Monte Albán.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Colofón S:A

México.

Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona:

GRAÓ

Pimiento Medina, M. (2012). Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana.

Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Piaget, J. (1996) Psicología de la inteligencia. Madrid, España: Psique.

Quintero & Aguirre (2014) *“Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva- interactiva, en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado primero de EBP, de la Institución Educativa la Inmaculada de la ciudad de Pereira”*.

Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Salazar, V., & Sierra, Edna. (2017) *“El rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la “Institución Educativa Ciudadela del sur”*.

Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Sauza, Y. (2017) *“El artículo de opinión para formar lectores críticos en grado octavo incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de*

textos argumentativos en estudiantes de grado octavo de la I.E San Nicolás". Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona. España: GRAO/ ICE.

Solé, I (1996). "Estrategias de comprensión de la lectura". En: Lectura y Vida, 17.

Solé, I (2012) Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59.

Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.

Soto, J. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4º Y 5º E.B.P. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Tobón, S, Pimienta, J, y García, J. (2010) Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. (1º ed.). México, Pearson Educación.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos en coedición con la Universidad Nacional de México.

Vasco, I. (2013). Entrevista con expertos en pedagogía, bibliotecas escolares, el libro, la lectura y la escritura. En M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar (1ra ed., p. 121-129). Bogotá: Río de Letras.

Vásquez, P. (2016). *“Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria”*. Veracruz: Universidad Veracruzana

Velasco, M. y Tabares, L.F. (2015). La Comprensión De Textos Narrativos: Implementación De Una Secuencia Didáctica De Enfoque Comunicativo, Con Estudiantes De Grado Segundo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Villalba, C. (2012). Concepciones y modelos acerca de la enseñanza de las ciencias naturales de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Uruguay: Ediciones Fausto

8. Anexos

Anexo 1: Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Ciencias Naturales y educación ambiental, Lenguaje.
- **Nombre del docente:** Shirley Roxana Gómez Martínez y Paola Andrea Márquez Meza.
- **Grupo o grupos:** 7°B y 8°B
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
TAREA INTEGRADORA:	Defensores del agua: un desafío por la comprensión de textos expositivos.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS:	Fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos de tipo problema/solución, en estudiantes de grados 7° y 8° del Instituto Bolivariano, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, realizando diferentes actividades que impliquen la lectura y análisis de diferentes textos.
CONTENIDOS DIDÁCTICOS	
Contenidos conceptuales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Situación mundial del agua. • De dónde proviene el agua que consumo en mi hogar. • Cómo recogemos las aguas lluvias en mi casa. • El texto expositivo: características, función social, tipo de lenguaje, estructura general (introducción, desarrollo, conclusión), situaciones de uso. • FOS problema/solución. • La situación de comunicación. • Función de conectores y signos de puntuación. • Ideas principales. 	
Contenidos procedimentales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de videos. • Visita a la planta desalinizadora y pozo de extracción (Proactiva). • Visita a la cuenca del Cove. 	

- Visita a un sistema hidropónico.
- Charla con expertos de CORALINA.
- Lectura y análisis de diferentes textos expositivos en los que se trate el tema del agua.
- Lectura y análisis de otras tipologías textuales: infografías, noticias, publicidad.
- Análisis de las características de los textos leídos.
- Elaboración de cartas.
- Análisis e interpretación de la información.
- Búsqueda de información.
- Elaboración de organizadores gráficos.
- Interpretación de textos.
- Comparaciones.
- Interpretación de videos.

Contenidos actitudinales:

- Mostrar interés por la lectura de textos expositivos.
- Reconocer la importancia de este tipo de textos.
- Reflexionar sobre su propio aprendizaje.
- Disposición a fundamentar los argumentos propios.
- Mostrar responsabilidad en el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Valorar la lectura como un proceso reflexivo y de aprendizaje.
- Reflexionar sobre el valor social de la lectura.
- Valorar y respetar las opiniones de sus compañeros.
- Demostrar actitudes de cuidado y conservación del medio ambiente y especialmente del agua.
- Ser voceros ante la comunidad educativa sobre la problemática del agua y la importancia de cuidarla.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo entre estudiantes, docentes, expertos
- Construcción guiada del conocimiento
- Aprendizaje experimental: visita a la planta desalinizadora y pozo de extracción (Proactiva), la cuenca del Cove, a un sistema hidropónico.
- Lectura y análisis de textos expertos
- Análisis de videos

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

ESTANDAR: Reconoce, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar sus actitudes de respeto y tolerancia.

OBJETIVO: Presentar el propósito de la secuencia didáctica y establecer compromisos y acuerdos para la implementación de la misma.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Participa en la elaboración del contrato didáctico.
- Interactúa con sus compañeros para lograr un objetivo común.
- Escucha con atención e interés las opiniones de sus compañeros sobre un determinado tema.
- Cumple su función cuando trabaja en grupo y respeta las funciones de las demás personas.

ENCUADRE:

La docente propicia la reflexión sobre la importancia del agua en nuestras vidas, proponiéndoles un dramatizado que los estudiantes realizarán en clase utilizando su creatividad, este se hará por grupos y será titulado: cómo se imaginan un día sin agua.

Se dialogará con los estudiantes acerca de la temática del dramatizado: ¿crees que sería posible realizar tu vida diaria sin agua? ¿Qué pasaría si un día no tuvieras agua? ¿Qué harías? ¿Dónde la buscarías?

DESARROLLO:

Después de realizada la actividad anterior se le explica a los alumnos que se va a desarrollar una secuencia didáctica, cuya finalidad es fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos de tipo problema/solución, a través de la realización de diferentes actividades que impliquen la lectura y análisis de diferentes textos en los que se aborde la problemática actual del agua en San Andrés Isla. A través del desarrollo de esta secuencia se pretende que ellos aprendan y afiancen sus conocimientos sobre dicha situación que viene afectando a la comunidad desde hace años y tomen conciencia al respecto.

Seguidamente se les dirá a los estudiantes el nombre de la secuencia: “Defensores del agua: un desafío por la comprensión de textos expositivos”, y si ellos están de acuerdo con ese nombre, se dejará o si no, pueden sugerir otros nombres para la misma, estos se escribirán en el tablero y entre todos se escogerá el nombre definitivo de la secuencia, esto con el objetivo de que ellos desde el principio se sientan parte de la misma.

Durante esta sesión, además, se dialogará con los estudiantes sobre las expectativas que tienen de la secuencia, es decir ¿qué les gustaría aprender? Y ¿cómo les gustaría aprenderlo?, se establecen las finalidades, objetivos de aprendizaje, los compromisos tanto de docente como de estudiantes. A su vez se les contextualiza sobre el proceso, las actividades a desarrollar, los tiempos, las normas de convivencia que se llevarán a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica.

CIERRE: Este contrato didáctico se plasmará en un cartel elaborado con los estudiantes, el cual se exhibirá en el salón de clases de manera permanente durante el desarrollo de la secuencia, además, ellos escribirán en sus cuadernos los acuerdos a los que se lleguen, para la implementación de la SD. Para la siguiente sesión, se les dice a los estudiantes que deberán consultar con sus conocidos, sobre las posibles causas del problema del agua en la isla y sobre las posibles soluciones a dicha problemática, para ser socializadas.

SESION 2: EXPLORACIÓN DE LAS CONDICIONES INICIALES.

ESTANDAR DE LENGUAJE: Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.

ESTANDAR DE CIENCIAS: Evalúo el potencial de los recursos naturales, la forma como se han utilizado en desarrollos tecnológicos y las consecuencias de la acción del ser humano sobre ellos.

OBJETIVO: Analizar la información presentada por diferentes medios de comunicación acerca de la problemática del agua en la isla.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Consulta en diferentes fuentes sobre la problemática del agua en la isla de San Andrés Isla.
- Expresa sus ideas y conocimientos acerca de la problemática consultada
- Asume una posición crítica frente a diferentes problemas de la vida cotidiana y comunica sus sentimientos y emociones sobre el mismo.
- Analiza si la información que ha obtenido es suficiente para contestar sus preguntas o sustentar sus explicaciones.

ENCUADRE:

Se dialoga con los estudiantes sobre los aprendizajes que alcanzaron en la sesión anterior cuando realizaron el dramatizado, a través de preguntas tales como: ¿les gusto trabajar en grupo?, ¿Qué fue lo que más les gustó?, ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos que obtuvieron? Asimismo, se les recordará los acuerdos a los que se llegaron al hacer el contrato didáctico.

DESARROLLO:

Se establecerá un diálogo con los estudiantes donde se reflexionará acerca de la problemática del agua en San Andrés Isla, ¿cuáles serían las posibles causas?, ¿Quiénes son los responsables de cuidar el recurso hídrico? Y la importancia de este recurso natural en nuestras vidas. Se anotan sus respuestas en un papel bond por grupos. A continuación, se les preguntará si sus respuestas iniciales se relacionan con la información consultada con sus conocidos y familiares y en cuáles de ellas coincidieron.

Luego, se presenta a los estudiantes el video “Problemática del agua potable en San Andrés” <https://www.youtube.com/watch?v=3phFx4LU77M>, para que ellos tomen conciencia acerca de dicha situación que viene afectando a la comunidad desde hace años.

Después de la presentación del video se genera un debate con los estudiantes, a través de la realización de preguntas tales como:

- ¿Por qué el periodista realizó la investigación?
- ¿Para quién lo habrá hecho?
- ¿En qué sector de la isla se evidencia más esta problemática y por qué?
- ¿Estás de acuerdo o no con la información presentada en el video?

CIERRE:

Para finalizar la docente retroalimenta lo visto con los estudiantes a través de preguntas tales como: ¿qué hicimos? ¿Cómo se sintieron? y recuerda los compromisos y la actividad que deben realizar

para llevar a la siguiente sesión: consultar acerca de los lugares donde se localizan en San Andrés las fuentes del recurso hídrico.

FASE DE DESARROLLO O EJECUCIÓN**SESIÓN No 3: ¡Escribamos nuestra carta!**

ESTANDAR: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación y a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

OBJETIVO: Producir una carta, teniendo en cuenta la silueta e intención comunicativa, con el fin de invitar a un experto que pueda brindar información al grupo, sobre la problemática del agua.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

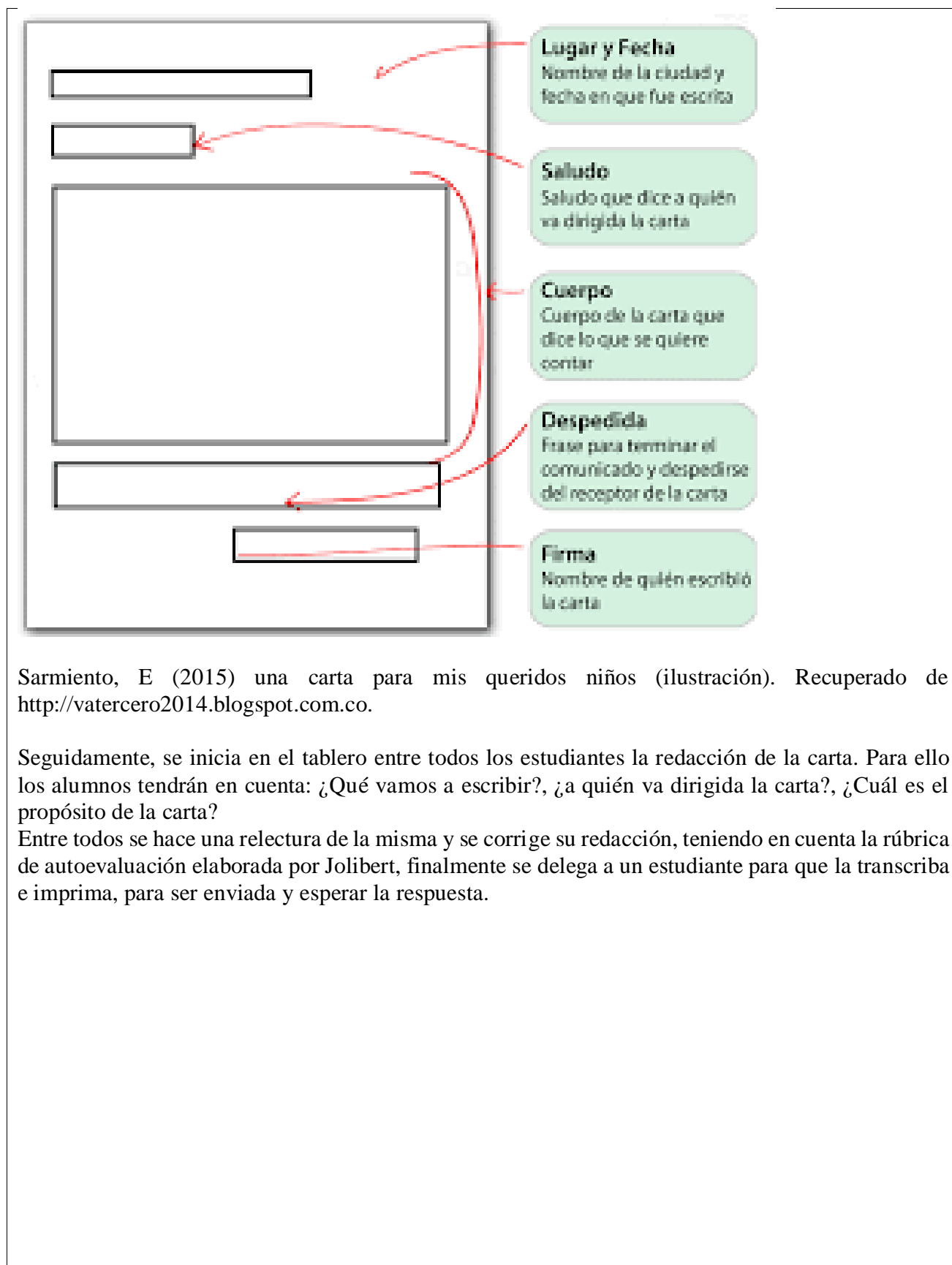
- Asume responsablemente las tareas de producción de texto que se le proponen.
- Escucha las intervenciones de sus compañeros y expone sus opiniones, respetando diferentes puntos de vista.

ENCUADRE:

Se dialoga con los estudiantes sobre los aprendizajes de la sesión anterior cuando vieron el video acerca de la problemática del agua en san Andrés, además se les comunica el propósito de la sesión, que se relaciona con establecer un dialogo para llegar a acuerdos sobre las salidas de campo que vamos a realizar durante la secuencia didáctica.

DESARROLLO:

Se les pregunta a los alumnos sobre la consulta que debían realizar, acerca de donde se localizan en San Andrés las fuentes del recurso hídrico. Se anotan las respuestas en el tablero y entre todos escogen los sitios de las posibles salidas de campo que quisieran realizar. Se les pregunta a los alumnos: ¿Qué experto nos debería acompañar? ¿Qué tipo de texto es el más conveniente para hacerle la invitación a este funcionario? Luego se les presenta a los estudiantes el siguiente cuadro, con la silueta de la superestructura de una carta que les servirá como guía.



Instrumento para releer la carta de solicitud		
	SI	NO
LOS DIFERENTES BLOQUES		
Emisor		
— arriba, a la izquierda		
— su nombre		
— su dirección		
— las mayúsculas		
Fecha		
— arriba, a la derecha		
Destinatario		
— su nombre		
— su función		
— su dirección		
EL CUERPO DE LA CARTA		
— ¿Utilizaste una fórmula para dirigirte al destinatario? (Señor Director...)		
— ¿Hiciste un bloque de texto con varios párrafos?		
— ¿Escribiste una fórmula de cortesía al final?		
— ¿Firmaste?		
— ¿Utilizaste el mismo pronombre desde el principio hasta el fin de la carta?		
Propósito de la solicitud		
— ¿Pusiste lo que solicitas?		
— ¿Dijiste por qué?		
Argumentación		
— ¿Usaste argumentos para convencer al destinatario?		
— ¿Precisaste para cuándo deseas una respuesta?		
Diagramación		
— ¿Dejaste un margen amplio a la izquierda?		
— ¿Usaste puntuación?		
— ¿Pusiste las mayúsculas donde corresponde?		
— ¿Usaste punto y aparte al final de cada párrafo?		
— ¿Escribiste "derecho"?		

CIERRE:

Se realiza un diálogo en que los estudiantes a través de preguntas tales como: ¿De qué nos sirvió haber escrito esta carta? ¿Qué dificultades tuvimos al escribirla? ¿Por qué escribimos una carta y no otro tipo de texto? ¿les gustó escribir entre todos la carta, por qué? ¿Qué debemos tener en cuenta al escribir una carta?

SESIÓN No.4: VISITA DEL EXPERTO

ESTANDAR DE LENGUAJE: Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

ESTANDAR DE CIENCIAS: Evalúo el potencial de los recursos naturales, la forma como se han utilizado en desarrollos tecnológicos y las consecuencias de la acción del ser humano sobre ellos.

OBJETIVO: Reconocer que existen diferentes fuentes para obtener información y persistir en la búsqueda de respuestas a sus preguntas sobre un tema determinado.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Propone respuesta a sus preguntas y las compara con las de otras personas.
- Reconoce los aportes de conocimientos del experto sobre la temática tratada.
- Identifica las principales problemáticas relacionadas con el agua

ENCUADRE:

Se inicia recordándoles a los estudiantes la actividad realizada en la sesión anterior en la que escribimos la carta para el experto. Se les dice que la respuesta a la carta el experto la estará dando personalmente en esta sesión. Antes de empezar la charla con el experto, los alumnos tendrán la oportunidad en grupos de escribir en unas fichas que les vamos a entregar, las preguntas que les gustaría que este les respondiera acerca del tema.

DESARROLLO:

Para esta sesión se contará con la presencia del Señor Tomás Guerrero, funcionario de CORALINA experto en el recurso hídrico de la isla de San Andrés, quien desarrollará una charla con los estudiantes acerca de la importancia de este recurso. Durante esta charla los estudiantes entrevistarán al experto teniendo en cuenta las preguntas realizadas anteriormente. Esta visita tendrá como propósito también el hacerle la inducción y la preparación necesaria para la ejecución de la primera salida de campo, es decir, definir hora, sitio, y las normas de convivencia que se tendrán en cuenta para que esta sea un éxito.

CIERRE: La docente propicia la reflexión acerca de lo que aprendieron durante la sesión a través de preguntas como: ¿les gustó la visita del experto?, ¿Qué aprendieron?, ¿aclararon sus dudas respecto al tema? lo que aprendieron hoy, ¿es útil para sus vidas?, ¿qué conclusiones pueden sacar de ello?

SESIÓN No.5: ¡EXPLORANDO NUESTRA CUENCA ;

ESTANDAR DE CIENCIAS NATURALES: identifico condiciones de cambio y de equilibrio en los seres vivos y en los ecosistemas.

ESTANDAR DE LENGUAJE: conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.

OBJETIVO: Generar conciencia en los estudiantes frente a la problemática del agua en San Andrés a través de la realización de la primera salida de campo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Registra sus observaciones y resultados obtenidos durante la salida de campo de manera organizada.
- Identifica y usa el lenguaje propio de la ciencia.
- Relaciona sus conclusiones con las presentadas por sus compañeros y formula nuevas preguntas.

ENCUADRE: Teniendo en cuenta la charla del experto en la sesión anterior, se les comunica el propósito de la sesión, la cual es realizar una visita a la “cuenca del Cove” para recoger información y contrastar nuestras hipótesis acerca del estado actual del mismo.

Se les pregunta a los estudiantes ¿Qué debemos hacer para que nuestra salida pedagógica sea todo un éxito? ¿Qué compromisos vamos a asumir para que esto suceda?

DESARROLLO:

Después de esto se realiza la salida de campo con el fin de que los estudiantes conozcan la principal fuente de abastecimiento de agua en la isla. Los estudiantes en grupos llenarán la siguiente ficha, donde describirán lo observado durante la salida, además los estudiantes tomarán fotos donde realmente se evidencie la problemática del agua, las cuales se subirán al grupo de Facebook denominado “Defensores del agua IBOL” creado por la docente para promover la interacción entre los estudiantes y la comunidad, estas fotos también deberán ser guardadas para la exposición de fotografías que se hará al final de la implementación de la secuencia didáctica. La ficha es la siguiente:

BITACORA N°1 EXPLORANDO NUESTRA CUENCA

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Anota todo aquello que consideres interesante.

1. ¿El agua de la cuenca fluye?
2. ¿En qué condiciones se encuentra los alrededores de la cuenca?
3. ¿Qué olor tiene el agua?

4. Si hay residuos, ¿de qué tipo son?
5. Indica cuales son los usos del suelo en cercanías de la cuenca:
6. ¿Qué clases de animales habitan en la zona cercana a la cuenca?

Observaciones: _____

CIERRE: Al regresar a la institución, los estudiantes de manera grupal sintetizarán la información recogida en las bitácoras individuales para socializarla ante sus compañeros.

Luego se propicia una reflexión sobre los aprendizajes alcanzados en la salida, haciendo preguntas tales como: ¿Qué aprendimos? ¿Les gusto la salida? ¿Qué fue lo que más les gusto? A su vez, se llegarán a unas conclusiones por parte del experto y los estudiantes.

Finalmente, con el objetivo que profundicen en la temática, se les plantea el siguiente reto a los estudiantes: traer un texto que les llame la atención, que hable sobre el agua y su problemática (cuentos, afiches, noticias, etc), para la siguiente sesión.

SESION No 6: ¡Distintas maneras de expresarnos!

ESTANDAR: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

OBJETIVO: Comprender, como una misma temática, puede ser abordada desde géneros discursivos diversos, mediante la lectura y análisis de diferentes tipos de textos y la utilización de cuadros comparativos.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Deduce el propósito de diferentes tipos de textos, que abordan un tema similar.
- Compara diferentes tipos de textos, a partir de sus características: estructura, situación de comunicación, léxico, entre otras.
- Infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global, y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

ENCUADRE: Con base en la salida realizada en la sesión anterior, los estudiantes se dividirán en tres grupos, en donde de manera creativa representarán brevemente las siguientes situaciones:

Grupo 1: Contarle a un amigo de otra región sobre lo observado durante su visita al manglar.

Grupo 2: Exponer brevemente a sus compañeros de clase lo que es un manglar y sus características.

Grupo 3: Argumentar a los habitantes de su barrio sobre el porqué es importante cuidar los manglares.

Todo esto con el objetivo de que ellos analicen que existen diversos géneros discursivos que nos permiten abordar un mismo tema, aunque con propósitos diferentes.

DESARROLLO:

Después de las representaciones, los estudiantes leerán los textos que llevaron a clase, intentando darles un significado a las palabras desconocidas para ellos; luego se les entregará la siguiente ficha o cuadro para que comparen los textos que trajeron:

Título	
Tipo de texto	
¿Quién lo escribe?	
¿A quién está dirigido?	
¿Qué intención tiene el texto?	
¿Cuál el tema central del texto?	
¿Cómo está organizado el texto?	

Luego, cada grupo socializa el ejercicio, mientras la docente en un cartel, realiza el mismo cuadro comparativo, con la información brindada por los alumnos, a la vez que complementa y aclara nuevamente; que la idea es que comprendan como un mismo tema, puede ser abordado, mediante distintos géneros discursivos, con propósitos y formas de organizar la información diferente.

Cierre: La docente propiciará un diálogo de reflexión sobre lo trabajado en la sesión, preguntándole a los alumnos: ¿para qué nos sirvió la lectura de estos textos? ¿Cómo podemos utilizar estos aprendizajes en nuestra vida diaria? ¿Qué dificultades tuvieron al momento de llenar el cuadro comparativo? ¿Cómo les pareció el texto que trabajaron?

SESIÓN No 7: Sabías qué...

ESTANDAR: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

OBJETIVO: Identificar similitudes y diferencias, en el modo de presentar la información, en diferentes tipos de textos expositivos.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Expone opiniones razonadas acerca de los textos expositivos que lee.
- Discrimina entre una noticia y una infografía
- Relaciona en una infografía la información gráfica con la textual.
- Identifica algunas relaciones entre ciencia, literatura y sociedad.

ENCUADRE: Con base en la sesión anterior en la que los estudiantes trajeron distintos tipos de textos acerca de la problemática del agua en san Andrés, la docente les comenta a los estudiantes que encontró dos textos diferentes e interesantes sobre la problemática del agua y quiere compartirlo con ellos para que entre todos comparen y analicen la manera como se presenta la información en

ellos. La infografía y la noticia que se trabajarán en esta sesión servirán de apoyo para comprender el texto principal.

El propósito es que los estudiantes se acerquen a textos de tipo expositivo que le brinden información relevante y que les permita comprender la problemática del agua en san Andrés islas.

DESARROLLO:

La docente ubica en el tablero el título de la infografía: “agua, 10 datos desconocidos”. Se realiza previamente preguntas de anticipación del contenido a partir del título de la misma tales como: ¿Qué tipo de texto es este? ¿Cuál es la función de este tipo de textos? ¿El texto es un cuento, una noticia u otro tipo de texto; si nos está presentando una información, como lo supieron? Se escribe sus respuestas en el tablero.



Agua: 10 datos desconocidos [infografía]. (2014) recuperado de <http://ecologiaentusmanos.blogspot.com.co/2014/03/agua-10-datos-desconocidos.html>

La docente proyectará la imagen de la infografía a través del video- beam y se realizará la lectura individual de manera silenciosa.

Se impulsa la discusión a partir de una serie de preguntas tales como:

- ¿Cómo se presenta la información en este texto?
- ¿Cuál es la imagen central?

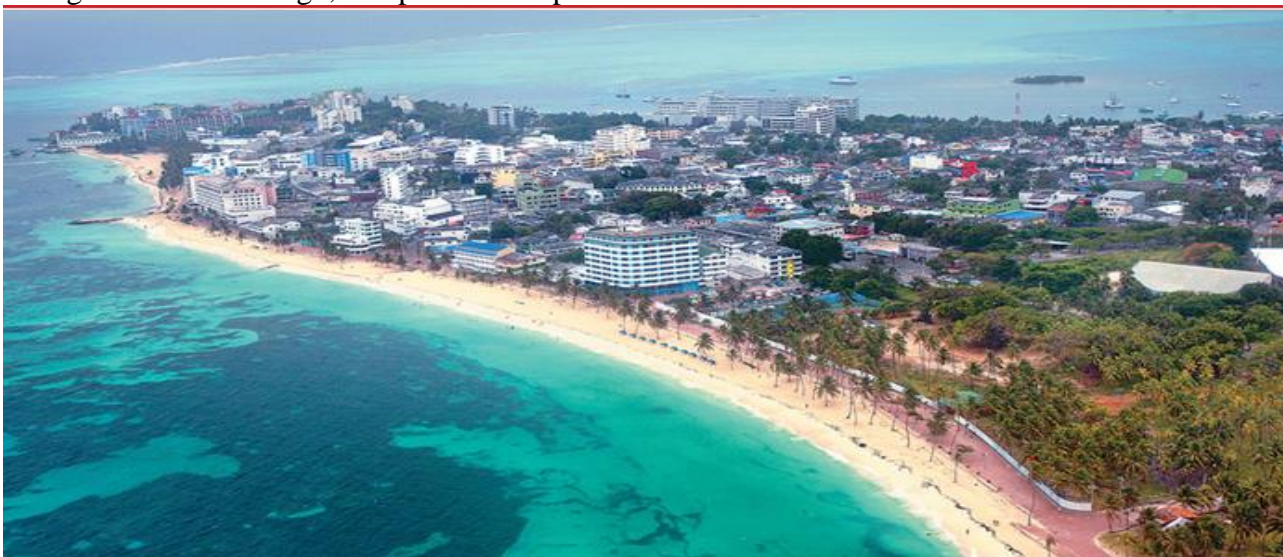
- ¿Sobre qué aspecto del agua nos informa?
- ¿Qué ideas se desarrollan en los gráficos?
- ¿Hay subtítulos? ¿Qué dicen?
- ¿Hay otras imágenes aparte de la imagen central?
- ¿Que otro tipo de información hay en la infografía (autor, fuente)?
- ¿cómo se relacionan las imágenes con el texto?
- ¿Cuál es el propósito de este texto, cómo lo podemos identificar?

Después de analizar la infografía se les presentará la noticia titulada “¿Por qué San Andrés sufre por agua?” tomada de la revista semana. Los estudiantes realizarán la lectura de la misma y llenarán el cuadro con las respuestas a las preguntas teniendo en cuenta las características propias de una noticia.

¿Qué ha pasado?		
¿Quién es el protagonista o sujeto del hecho o suceso?		
¿Cuándo sucedió?		
¿Dónde ha sucedido?		
¿Cómo, de qué manera?		
¿Por qué? ¿Cuál ha sido la causa o el origen?		
¿Qué soluciones plantea el texto frente a esta problemática?		
¿Qué vocabulario se utiliza en la noticia?		
¿El titular corresponde con el contenido de la noticia?		

“¿Por qué San Andrés sufre por agua?”

El 15 de abril la Gobernación del departamento declaró la calamidad pública para atender la emergencia. Sin embargo, los problemas apenas comienzan.



A las largas temporadas de escasez de lluvia se sumó el cambio climático. Foto: Juan Carlos Sierra - Semana

El archipiélago San Andrés afronta una de sus peores crisis por cuenta de la falta de agua. Los isleños, acostumbrados a almacenar el preciado líquido en tanques, vieron en los últimos tres años cómo el agua dejó de caer y sus reservas terminaron. La alerta obligó a la Gobernación a tomar una drástica decisión el viernes 15 de abril: declarar la calamidad pública.

A las largas temporadas de escasez de lluvia se sumó el cambio climático o fenómeno del Niño que azotó el país y que redujo las lluvias. El primero de abril, los pobladores vieron cómo los pozos en los que se abastecían estaban sólo al 20 % de su capacidad.

Las advertencias sobre lo que puede pasar en la isla no han sido pocas. La propia Defensoría del Pueblo evaluó recientemente el problema y consideró que esta era una situación anunciada. “La entidad había advertido los problemas por la falta del líquido vital en la isla y pedido a la Gobernación que determinara la solución definitiva para el abastecimiento de agua”.

La propia Administración da cuenta de que desde el 2013 se ha experimentado en el archipiélago

A pesar de lo que se ha dicho, no sólo el fenómeno de El Niño es el causante de la escasez de agua en la paradisíaca isla. Según fuentes oficiales consultadas por Semana.com, la sobrepoblación y la falta de una planta desalinizadora, además de tuberías rotas, ayudan a que el problema se incremente.

Sobrepoblación

A la falta de lluvias se suma un problema ante el que muchos se han hecho los de la vista gorda frente a la problemática de la sobrepoblación que afronta la isla y que ha hecho que el preciado líquido disminuya de manera drástica.

Se calcula que allí habitan alrededor de 75.000 personas y cada año llegan un millón de turistas. Una cifra considerable para un territorio de 26 kilómetros cuadrados en donde no hay ríos. “Mientras más personas haya, el consumo de todo, incluido los servicios básicos, se incrementa”, le dijo a Semana.com el gobernador Ronal Housni.

Tuberías rotas

Además de estos problemas, el archipiélago padece uno mayor. La planta desalinizadora de la empresa Proactiva que abastece la zona céntrica, en donde están ubicados los hoteles y el comercio, pierde el 68 % de su producción por las tuberías rotas por las cuales se transporta el líquido. Las autoridades en la isla piensan incluir en el Plan de Desarrollo la reconstrucción de la tubería y establecer un plan maestro de acueducto para evitar los daños y las concebidas fugas.

Otra planta

Para algunos en la isla la solución tiene que ver con la instalación de una nueva planta desalinizadora que costaría entre \$4.000 millones y \$7.000 millones y que produciría entre 10 y 50 litros de agua por segundo.

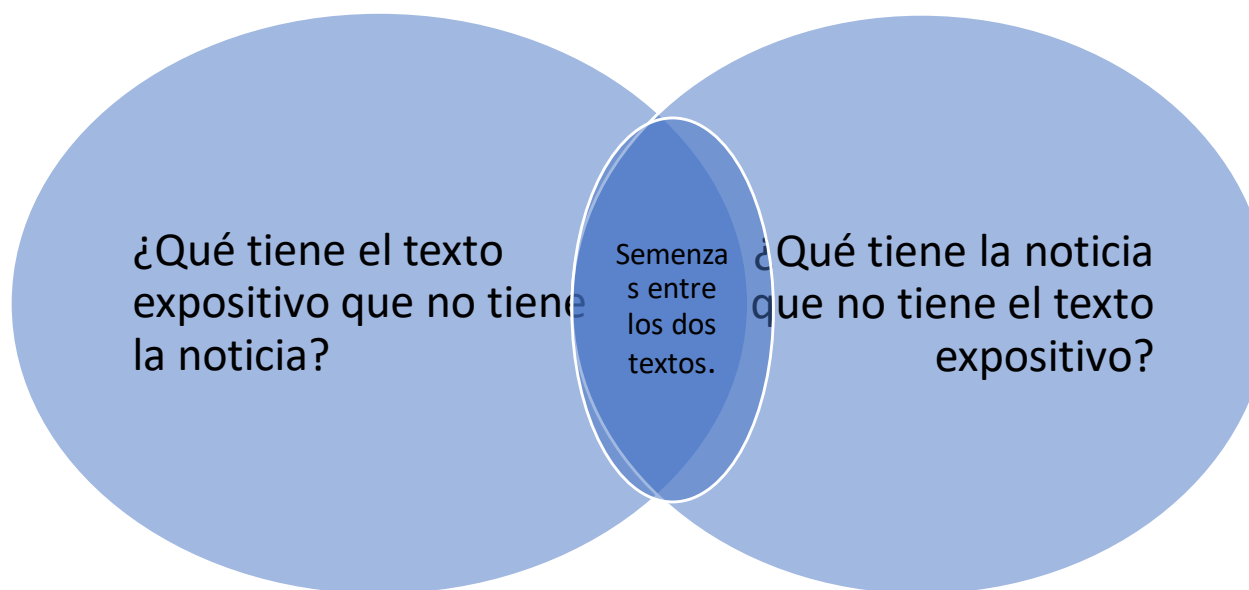
Para el gobernador no cabe duda de que la solución es la planta y por eso con el Gobierno estudia la adquisición. “El presidente ha autorizado la compra de una planta desalinizadora, eso se va a hacer a través de la Unidad de Gestión del Riesgo y tardará cinco meses mientras llega”, señaló el viceministro de Agua, Carlos Eduardo Correa.

No todos están convencidos de que esta sea la solución. Para la representante del pueblo raizal Corine Bervely, la falta de agua no se soluciona con esa compra sino con la reducción de la población que vive en la isla y que está agotando los recursos, “el agua se está suministrando para el turista y no se abastece al pueblo raizal (...) ya no hay agua para darle a nadie”.

Mientras las medidas de mediano y corto plazo llegan, los habitantes de San Andrés tendrán que abastecerse con los seis carrotaques que cada semana se ubican en los barrios alejados de la zona turística y que están padeciendo la emergencia.

Finalmente, los estudiantes compararán los textos, es decir, la infografía y la noticia a través del siguiente cuadro elaborado por el Ministerio de Educación de Chile:

Título del tema a comparar



CIERRE:

Se socializa la actividad y la docente retroalimenta lo visto con los estudiantes a través de preguntas tales como:

- ¿Cuáles son las características generales de cada tipo de texto?
- ¿Qué tipo de información se presenta en cada uno de los textos y como se presenta?
- ¿Qué tienen de común y de diferente ambos textos
- ¿En qué situación se utilizarían los diferentes textos y con qué relevancia?

Finalmente se realizarán preguntas de metacognición tales como: ¿Qué aprendimos? , ¿Cómo lo aprendimos? ¿Cómo hicimos para localizar la información en la infografía y en la noticia?

SESIÓN 8: ¿PROFUNDIZANDO EN NUESTRO CONOCIMIENTO ;

ESTÁNDAR: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

OBJETIVO: Comprender las ideas principales de un texto expositivo, teniendo en cuenta su intención comunicativa y el público al cual está dirigido.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Deduce el tema central, subtemas y la idea principal de un texto expositivo.
- Utiliza estrategias de lectura de acuerdo con el texto y su propósito.
- Identifica el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual.

ENCUADRE: La docente inicia recordando los aprendizajes de la sesión anterior donde se compararon algunas tipologías textuales. Posteriormente se le entregará una chocolatina Jet a cada estudiante y se les pide que después de comerse el chocolate observen globalmente la lámina que viene al interior de la misma y que se centren en el título, la organización del texto y las imágenes. Luego ellos releerán el texto en voz alta, con las pausas y entonación adecuadas. La docente propicia un diálogo con los estudiantes donde les pregunta ¿de quién nos habla esta lámina?, ¿qué se dice de él? ¿Qué tipo de texto es?

DESARROLLO: Posteriormente se les explica a los estudiantes que el texto expositivo tiene al igual que en las láminas como función presentar información nueva de manera clara y objetiva. La docente escribe en el tablero el título del texto a trabajar, y lleva a los estudiantes a realizar anticipaciones del mismo, mediante las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de texto será? ¿Qué información se presentará y cómo se presentará? ¿Para qué tipo de público se habrá escrito? Luego, por grupos de estudiantes les entrega el texto principal, pero por párrafos en desorden, para que ellos los organicen en un octavo de cartulina en el orden que ellos consideren correcto. Luego de organizar el texto los estudiantes anotarán en el cuaderno las palabras o expresiones que les sean de difícil comprensión, escribiendo el posible significado de mismas; después buscarán las palabras en el diccionario, y confrontarán los significados que allí encuentren, con los propios, mientras la docente guiará y aclarará dichos significados. A continuación, le colocaran subtítulos a cada uno de los párrafos, después de haber subrayado con un color las ideas principales y con otro color los ejemplos, para posteriormente socializarlo a sus compañeros.

En este caso el texto “Las cisternas del subsuelo” de Salma Tabet para la revista 360 grados de CORALINA.

Las cisternas del subsuelo

Muchas actividades humanas en la isla han afectado los acuíferos- especialmente en San Luis-, y eso ha afectado la calidad, e incluso la cantidad, del agua subterránea disponible. Las principales causas son la falta de un sistema de recolección y tratamiento de aguas residuales (alcantarillado), la extracción descontrolada de un sistema de disposición final de desechos sólidos (basura).

El caso del Acuíferos San Luis es grave porque está altamente contaminado –principalmente por materias fecales que se filtran desde los pozos sépticos- y porque la extracción de aguas es superior a su capacidad de recarga, lo que hace que, al bajar el nivel del agua dulce, el mar se filtre haciendo que en algunos sectores de la isla – especialmente en aquellos cercanos a la costa- el “agua de pozo” salga salada.

Para evitar que peligre el abastecimiento de agua en la isla, Coralina desarrolló un proyecto- Diagnóstico del riesgo y grado de contaminación de las aguas subterráneas en San Andrés Isla-, que fue apoyado financiera y técnicamente por el gobierno británico a través del Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés), el Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA), el Instituto de Geología y Minas (Ingeominas) y el ministerio del Medio Ambiente.

El principal objetivo de este proyecto fue la formulación del primer plan de aguas subterráneas de San Andrés y continuar con el seguimiento y control de explotación de los pozos con fines distintos al uso doméstico, que Coralina había iniciado en 1996. Se necesitaron dos años de investigaciones y diferentes análisis para obtener información sobre los acuíferos de la isla, sobre la demanda de agua de la población y las fuentes de la que ésta se abastece.

Gracias a estas actividades, hoy se tiene mayor conocimiento de la calidad y cantidad del recurso hídrico subterráneo de la isla y se desarrollaron estrategias que contribuirán a reducir el impacto negativo de las actividades humanas sobre los acuíferos y a crear condiciones que permitan un aprovechamiento adecuado de este recurso. Contando con esta información y con las herramientas que ofrece el Plan de Manejo de Aguas Subterráneas, le corresponde ahora a la población hacer su aporte para corregir los problemas actuales y garantizar el abastecimiento de agua en el futuro.

En conclusión, la mayor fuente de agua en la isla está bajo el suelo y es muy vulnerable a la contaminación; por eso, el uso responsable de aguas subterráneas y el cuidado de los acuíferos será un buen paso adelante en nuestra búsqueda de mejorar la calidad de vida tanto de la generación actual como la de los futuros pobladores de la isla.

Tabet, S. (2002). Las cisternas del subsuelo. *360 grados*, (3), p.13

Después de terminado el trabajo en grupos, se realiza la socialización confrontando las respuestas, y llegando a acuerdos sobre las mismas.

Cierre:

Se les pregunta a los estudiantes:

- ¿qué dificultades tuvieron para elaborar los subtítulos del texto?
- ¿Por qué fue útil identificar de qué trató cada párrafo?,

Después de esto se les motiva a reflexionar sobre lo aprendido preguntándoles:

- ¿Para qué nos sirvió la lectura de este texto?
- ¿Cómo hicieron para comprender el mismo?
- ¿Te ha gustado el texto?
- ¿Te pareció fácil o difícil comprender el texto? ¿Por qué?
- ¿Habla el texto de lo que tú pensabas o lo que dice acerca de la problemática del agua es distinto de lo que tú esperabas? ¿Por qué?

SESIÓN 9: ¿PARA QUIÉN SE ESCRIBE?

ESTANDAR: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

OBJETIVO: Reconocer los diferentes elementos de la situación comunicativa de un texto expositivo problema-solución.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identifica el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto.
- Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.
- Reconoce la situación de comunicación de los textos expositivos.

ENCUADRE:

Teniendo en cuenta los textos trabajados anteriormente (Noticia, infografía y el texto expositivo) se les pregunta a los estudiantes ¿Cuál de los textos abordados nos brinda más información sobre la problemática del agua en San Andrés? ¿Qué aspectos resalta cada uno de la problemática del agua?, ¿Cuál de los textos es el más pertinente para aprender sobre esta problemática? ¿Por qué?

DESARROLLO: la docente presentará las siguientes imágenes en video-beam con la intención de facilitar la comprensión de la situación de comunicación, buscando que los estudiantes identifiquen el autor, el propósito, el enunciador, el destinatario de los textos que leen. Se direccionará un dialogo con los estudiantes a través de las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de texto es?

¿A quién están dirigido? ¿Cómo lo sabemos?

¿Cuál es el propósito de quien escribe?

¿Quién es el autor? ¿Cómo te lo imaginas? ¿Será un experto? ¿Será un profesor? ¿Una persona del común? ¿Está a favor o en contra de la problemática?



Acosta,c(2013).10 inspiradoras frases para promover el cuidado del agua.(imagen). Recuperado de <http://www.expoknews.com/10-inspiradoras-frases-para-promover-el-cuidado-del-agua/>

Después de haber realizado y socializado esta actividad grupal se les pide a los estudiantes que releen el texto “las cisternas del subsuelo” e identifiquen de manera individual, resaltando las palabras que le permitan identificar lo siguiente:

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿A quién están dirigido? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Cuál es el propósito de quien escribe?
- ¿Quién es el autor? ¿Cómo te lo imaginas? ¿Será un experto? ¿Será un profesor? ¿Una persona del común? ¿Un periodista? ¿Está a favor o en contra de la problemática?
- ¿A quién va dirigido y qué importancia tiene para nosotros como lectores?
- ¿El texto nos ofrece información nueva o información ya conocida?

Terminada la actividad se realiza la plenaria, para discutir las respuestas de los grupos, y llegar a acuerdos, volviendo al texto cada vez que sea necesario.

CIERRE:

Después de que los grupos socialicen las respuestas a las preguntas anteriores, la docente propicia la reflexión acerca de la importancia de conocer la situación de comunicación de los textos que leemos.

SESIÓN 10: ¡IDENTIFICANDO LA ESTRUCTURA !

ESTANDAR: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

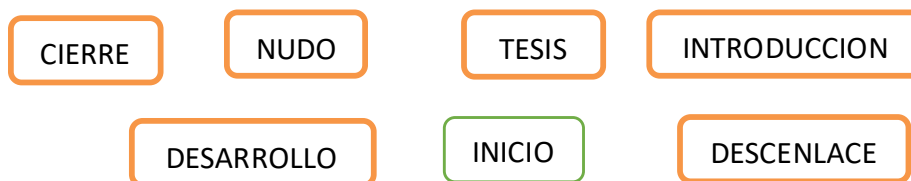
OBJETIVO: Identificar la estructura general del texto expositivo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Reconoce la estructura de un texto expositivo.
- Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto expositivo.

ENCUADRE: La docente dialoga con los estudiantes sobre los aprendizajes que han logrado hasta el momento trabajando con el texto “las cisternas del subsuelo”. Seguido a esto, se les comunica el propósito de la sesión que es identificar el orden en que se presentan estas ideas en el texto.

DESARROLLO: En el tablero se colocan fichas en desorden de las partes de las estructuras propias de los textos narrativos, argumentativos y expositivos para que ellos escojan la que le corresponde al texto que venimos trabajando, es decir, el texto expositivo:



Después de esto se les propone una nueva lectura del texto “las cisternas del subsuelo” a los estudiantes para que ellos reconozcan:

- Los párrafos que contienen la introducción y el recurso que se emplea en el texto para plantear el tema (ya sea: un ejemplo, una definición, un hecho...).
- Los párrafos que contienen el desarrollo es decir donde se presenta el problema y la explicación de las soluciones.
- Los párrafos donde se evidencie la conclusión, es decir donde el autor realiza un cierre y presenta los beneficios de las posibles soluciones.

Luego, se realiza la socialización del ejercicio, mientras la docente, aclara y complementa en los aspectos que sean necesarios, ejemplificando con otros textos expositivos que ya se han trabajado en clase.

CIERRE: Se dialoga con los estudiantes con base en estas preguntas: ¿les gustó la clase de hoy? , ¿Les ayudó a comprender mejor el texto las “cisternas del subsuelo”?; ¿de qué manera

podemos investigar más sobre lo aprendido? ¿Para qué nos servirá conocer la estructura de los textos que hemos leído?; ¿qué fue lo que más les gustó de la sesión?, ¿tuvieron alguna dificultad durante el trabajo?, ¿cuál y por qué?

SESIÓN 11: ¿LO QUE NOS IDENTIFICA ;

ESTÁNDAR: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

OBJETIVO: Identificar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos expositivos, en este caso, como se presenta la FOS problema/solución.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Reconoce cómo se organiza la información en un texto expositivo con FOS problema/solución.
- Interactúa con sus compañeros y trabaja con ellos para lograr un objetivo común.

ENCUADRE: Se reflexiona con los estudiantes acerca de lo que han aprendido hasta ahora acerca del tema, es decir, ¿Qué han leído sobre la problemática del agua?, ¿cuáles son las causas de la misma, y cuáles sus posibles soluciones?

Se les motiva igualmente a seguir aprendiendo, participando activamente en las actividades propuestas en la secuencia.

DESARROLLO:

ACTIVIDAD 1:

La docente les explica que el texto expositivo tiene varios subtipos los cuales se analizarán. Por lo tanto, se divide el salón en cinco grupos, se les presenta las imágenes y con base en ellas se les pide que realicen la siguiente actividad, plasmándola en una cartulina:

- Grupo 1: Describir de manera objetiva una de las imágenes.
- Grupo 2: Comparar y contrastar las dos imágenes.
- Grupo 3: Exponer el problema que se presenta en una de las imágenes y sus posibles soluciones.
- Grupo 4: Elaborar una pregunta y su posible respuesta con base a la imagen observada.
- Grupo 5: Plantear las posibles causas y las consecuencias de la situación observada en la imagen.



ACTIVIDAD 2:

Seguido a esto, y teniendo claridad en los diferentes subtipos del texto expositivo, se les pide a los estudiantes que identifiquen a qué subtipo pertenece el texto que hemos venido trabajando “las Cisternas del subsuelo”, resaltando en él con color azul las marcas textuales donde se plantean las causas y con color rojo las posibles soluciones a la problemática planteada.

CIERRE: Los estudiantes socializa la actividad realizada anteriormente y la docente propicia un diálogo sobre sus aprendizajes a través de preguntas tales como:

- ¿Qué hicimos hoy?
- ¿Para qué lo hicimos?
- ¿Cómo se sintieron al trabajar en equipo?
- ¿Qué actividades de las que realizaron les gustaron más? ¿por qué?
- ¿En qué tuvimos dificultades? y ¿qué tenemos que mejorar?

SESIÓN No 12: ¡CONECTANDO NUESTRAS IDEAS!

ESTANDAR: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

OBJETIVO: Reconocer la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identificar las ideas principales y secundarias de los textos expositivos.
- Reconoce los conectores, marcas textuales y signos de puntuación, que permiten dar cohesión a las ideas.
- Participa del trabajo individual y en grupo.
- Completa adecuadamente organizadores gráficos que representan la información consignada en un texto expositivo problema-solución.

ENCUADRE:

Se recuerda con los estudiantes los aprendizajes adquiridos en la sesión anterior en la que pudieron identificar los subtipos del texto expositivo. Después de comunicarles claramente el propósito de la sesión, los estudiantes se ubicarán en mesa redonda y la docente le entregará a cada uno un globo, cada uno en orden explotará su globo, para descubrir la palabra que se encuentra adentro, las cuales en su mayoría serán conectores y en otros tendrán verbos y en otras palabras que no pertenecen a estas categorías. A los alumnos se les pedirá que ubiquen en el tablero las palabras de enlace o conectores y que digan porqué ellos consideran que esa palabra permite relacionar ideas.

DESARROLLO:

Seguido a esto la docente invita a los estudiantes a profundizar en el tema, retomando el texto “las cisternas del subsuelo”, a través de la realización de las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1: Se les entregará por grupos el siguiente cuadro para que lo completen haciendo uso de los conectores que aparecen en la parte inferior:

EXPRESION	CONECTOR/FUNCIÓN	EXPRESION
El caso del acuífero de San Luis es grave		está altamente contaminado.
Se necesitaron dos años de investigaciones		Diferentes análisis para obtener información sobre los acuíferos de la isla.
En algunos sectores de la isla la extracción de agua es superior a la capacidad de recarga		Al bajar el nivel de agua dulce, el mar se filtre y el agua de pozo salga salada.
La mayor fuente de agua en la isla está bajo el suelo y es muy vulnerable a la contaminación		el uso responsable y el cuidado de los acuíferos ayudará a mejorar nuestra calidad de vida.

Le corresponde ahora a la población hacer su aporte para corregir los problemas actuales		Garantizar el abastecimiento de agua en el futuro.
Muchas actividades humanas en la isla han afectado los acuíferos especialmente el de san Luis		La calidad, e incluso la cantidad, del agua subterránea disponible se han visto afectada.

Así como	Por lo tanto	En consecuencia	Porque	Con el fin de	De ahí que
-----------------	---------------------	------------------------	---------------	----------------------	-------------------

Se socializa el ejercicio, haciendo las aclaraciones respectivas, y se les pide, que reemplacen el conector, en cada caso, por otro que cumpla la misma función; se lleva a plenaria y se concluye sobre la función que cumplen los conectores en los textos, además de su importancia para comprender y producir textos.

ACTIVIDAD 2: La docente le presenta a los estudiantes la siguiente imagen para que la observen detenidamente.



Canaza, D (2014), trabajo encargado de comprensión lectora y redacción (ilustración). Recuperado de <http://monografías.com>

Luego la docente le hace las siguientes preguntas:

- ¿Qué observan en la imagen?
- ¿Cuáles signos de puntuación se observan en la imagen?

- ¿Es importante el uso de los signos de puntuación?
- ¿Un texto sin comas y sin puntos es igual a uno con comas y puntos? ¿Por qué?
- ¿Las exclamaciones y las interrogaciones son necesarias en un texto?

A continuación, se le entrega a cada grupo una parte del texto “La herencia de don Facundo”, para que la transcriban en un cartel y la presenten a sus compañeros; con base en este ejercicio se reflexiona con los estudiantes acerca de la importancia de usar adecuadamente los signos de puntuación. Se realiza la socialización de la actividad.

“LA HERENCIA DE DON FACUNDO”

Esta historia demuestra la gran importancia de los signos de puntuación, que pueden cambiar totalmente el significado de un texto:

Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación:

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».

El juez encargado de resolver reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas. Les entregó una copia del confuso testamento para que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente, cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación.

—Juan, el sobrino:

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan. No a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

—Luis, el hermano:

«¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¡A mi hermano Luis! Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

—El sastre:

«¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

—los jesuitas

«¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta al sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas todo. Lo dicho es mi deseo».

—El juez todavía pudo añadir otra interpretación:

«¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco. Jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

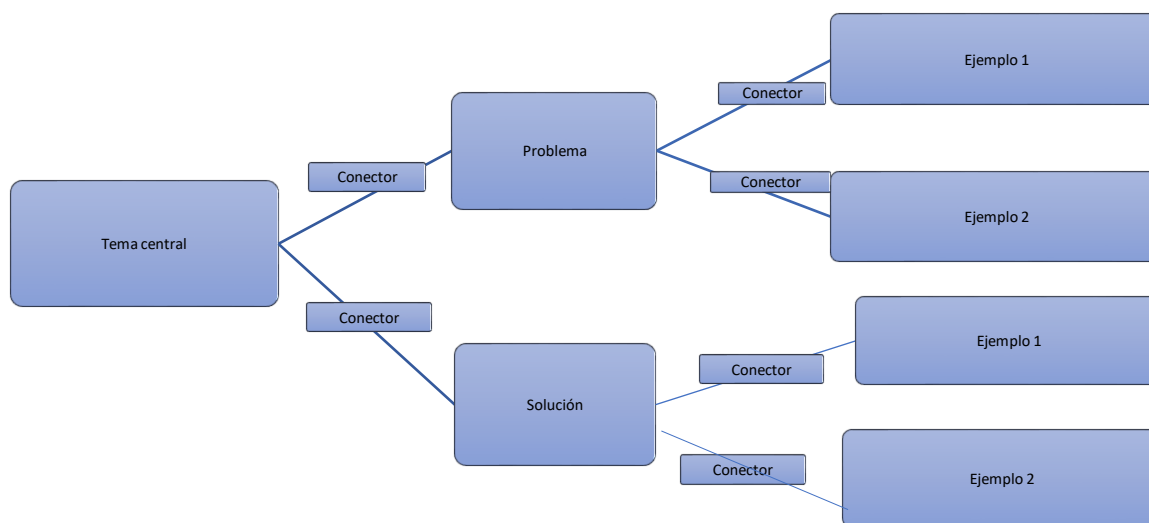
Así que el señor juez, ante la imposibilidad de nombrar heredero, tomó la siguiente decisión:

«... por lo que no resultando herederos para esta herencia, yo, el Juez me incauto de ella en nombre del Estado y sin más que tratar queda terminado el asunto»

Luego se solicita a los mismos grupos, que subrayen en el texto que se viene trabajando, algunos signos de puntuación y la función que cumplen en el texto. se realiza la socialización de la actividad.

ACTIVIDAD 3: Después de que los estudiantes tengan claridad acerca del uso de los conectores y los signos de puntuación, se les pedirá que escojan uno o dos párrafos importantes del texto e identifiquen los problemas y las soluciones que presenta en el texto y dos ejemplos de cada uno. También en el tablero se colocarán el listado de conectores o palabras de enlace, trabajados anteriormente por los estudiantes, que unan o generen relación entre los conceptos antes establecidos.

A continuación, los estudiantes por grupos en un papel bond van a llenar el organizador gráfico presentado a continuación:



Se

realiza la socialización o exposición de las carteleras con los organizadores gráficos elaborados por los alumnos.

CIERRE:

La sesión finaliza con una retroalimentación de lo realizado en toda la sesión. Se realizan preguntas de metacognición tales como: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Cómo lo aprendido nos ayuda en la vida diaria? ¿Qué dificultades tuvieron durante el desarrollo de la sesión?

Finalmente, se les explica a los estudiantes que en la próxima sesión realizaremos nuestra última salida con el experto, por lo que deberán venir preparados para capturar las mejores imágenes que junto con las fotos tomadas en la primera salida serán publicadas en nuestra exposición de fotografías.

SESIÓN No.13: ¿PREGUNTEMOSLE AL EXPERTO ;

ESTANDAR DE LENGUAJE: Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

ESTANDAR DE CIENCIAS: Evalúo el potencial de los recursos naturales, la forma como se han utilizado en desarrollos tecnológicos y las consecuencias de la acción del ser humano sobre ellos.

OBJETIVO: Generar un sentido de pertenencia y de conciencia ambiental frente a la problemática del agua en San Andrés a través de la realización de una salida de campo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Propone respuesta a sus preguntas y las compara con las de otras personas.
- Reconoce los aportes de conocimientos del experto sobre la temática tratada.

ENCUADRE:

Se inicia recordándoles a los estudiantes los aprendizajes adquiridos en la sesión anterior y se les recuerda que nuevamente se contará con la presencia del experto en recurso hídrico de CORALINA, quien nos acompañará en la realización de nuestra última salida de campo en este caso al pozo de extracción y planta desalinizadora de PROACTIVA. Antes de empezar la charla con el experto, los alumnos tendrán la oportunidad de escribir por grupos en unas fichas, las preguntas que les gustaría que este les respondiera acerca del tema que se viene trabajando.

DESARROLLO:

Para esta sesión se contará con la presencia del Señor Tomás Guerrero, funcionario de CORALINA experto en el recurso hídrico de la isla de San Andrés, quien desarrollará una charla con los estudiantes acerca de la importancia de este recurso. Durante esta charla los estudiantes entrevistarán al experto teniendo en cuenta las preguntas realizadas anteriormente. Esta visita tendrá como propósito también el hacerle la inducción y la preparación necesaria para la ejecución de la nuestra última salida de campo, es decir, definir hora, sitio, y las normas de convivencia que se tendrán en cuenta para que esta sea un éxito. A su vez, el experto proporcionará literatura (afiches, folletos y demás) acerca del tema, los cuales servirán de guía para la realización del afiche que realizarán los estudiantes en las sesiones finales.

CIERRE: La docente propicia la reflexión acerca de lo que aprendieron durante la sesión a través de preguntas como: ¿les gustó la visita del experto?, ¿Qué aprendieron?, ¿aclararon sus dudas respecto al tema? lo que aprendieron hoy, ¿es útil para sus vidas?, ¿qué conclusiones pueden sacar de ello?

SESIÓN No.14: ¿VIVIENDO LA EXPERIENCIA ;

ESTANDAR DE LENGUAJE: Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

ESTANDAR DE CIENCIAS NATURALES: identifico condiciones de cambio y de equilibrio en los seres vivos y en los ecosistemas.

OBJETIVO: Generar conciencia en los estudiantes frente a la problemática del agua en San Andrés a través de la realización de una salida de campo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Registra sus observaciones y resultados obtenidos durante la salida de campo de manera organizada.
- Identifica y usa el lenguaje propio de la ciencia.
- Relaciona sus conclusiones con las presentadas por sus compañeros y formula nuevas preguntas.

ENCUADRE: Teniendo en cuenta la charla del experto en la sesión anterior, se les comunica el propósito de la sesión, la cual es realizar una visita al pozo de extracción y planta desalinizadora de PROACTIVA, con el fin de que profundicen en este proceso y generar en los alumnos conciencia ambiental acerca de la problemática de la isla en San Andrés. Se les pregunta a los estudiantes ¿Qué debemos hacer para que nuestra salida pedagógica sea todo un éxito? ¿Qué compromisos vamos a asumir para que esto suceda?

DESARROLLO:

Después de esto se realiza la salida de campo con el fin de que los estudiantes conozcan la planta desalinizadora y el pozo de extracción de PROACTIVA. La tarea de los estudiantes durante la salida es tomar las fotos que se subirán al grupo de Facebook denominado “Defensores del agua IBOL” creado por la docente para promover la interacción entre los estudiantes y la comunidad, estas fotos también deberán ser guardadas para la exposición de fotografías que vamos a hacer al final de la implementación de la secuencia didáctica; además cada uno deberá realizar su propio diario de campo.

CIERRE: Al regresar a la institución, los estudiantes de manera grupal sintetizarán la información recogidas en los diarios de campo individuales para socializarlos ante sus compañeros.

Luego se propicia una reflexión sobre los aprendizajes alcanzados en la salida, haciendo preguntas tales como: ¿Qué aprendimos? ¿Les gusto la salida? ¿Qué fue lo que más les gusto? A su vez, se llegarán a unas conclusiones por parte del experto y los estudiantes.

Finalmente, se les recuerda que toda la información y fotos recogidas durante las salidas debe ser traído para la próxima sesión donde prepararemos nuestras actividades de cierre de nuestra secuencia didáctica.

SESION 15: ¡VAMOS A ESCRIBIR!

ESTANDAR: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación y a procedimientos sistemáticos de elaboración, y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

OBJETIVO: Escribir la primera versión de un afiche donde se anuncie la exposición de fotografías de las salidas de campos realizadas durante la implementación de la secuencia didáctica.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Comprende que la escritura es un proceso.
- Realiza la planeación de la escritura del afiche y elaborar la primera versión del mismo.
-

ENCUADRE:

Después de saludar a los estudiantes, se les presenta el propósito de la sesión que es escribir un afiche para dar a conocer la exposición de fotografías que estaremos realizando dentro de la Institución en el que mostraremos algunas problemáticas y alternativas de soluciones del agua en la isla de San Andrés.

DESARROLLO:

Seguidamente, se les pregunta qué saben ellos acerca del afiche, ¿qué elementos tienen, para qué sirven?, etc.

Se les presenta a los estudiantes el cuadro de planificación de su afiche, el cual llevará preguntas tales como:

¿En calidad de qué escribo?	
¿A nombre propio o cómo delegado del curso?	
¿Qué se va a escribir?	
¿Para qué se va a escribir?	
¿A quién va dirigido este texto?	
¿Qué escribiremos en él?	
¿Por qué? ¿Dónde? ¿Cuándo?	
¿Que necesitamos para hacerlo?	
¿Cuál es el inicio del texto?	
¿Cuál es el cierre?	

Los estudiantes tendrán un tiempo para realizar su primera escritura, se les recuerda que un afiche debe ir acompañado de imágenes y que además los textos no deben ser muy extensos.

Cierre: Se les pregunta a los estudiantes que pasos siguieron ¿Cómo hicieron el afiche? ¿Qué les ayudó a escribir su afiche? ¿Qué dificultades tuvieron cuando escribieron la primera versión y por qué? ¿Para qué creen que fue escrito este afiche?

SESIÓN 16: ¿QUÉ TAL ESCRIBO!

ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación y a procedimientos sistemáticos de elaboración, y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

OBJETIVO: Escribir la versión final de un afiche donde se invite a la comunidad educativa a la exposición de fotografías de las salidas de campos realizadas durante la implementación de la secuencia didáctica.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Elabora un afiche que cumple con el propósito de invitar a la comunidad a la exposición de fotografía.
- Expresa sus ideas y creatividad, por medio de lo gráfico y lo textual.
- Comenta y critica, respetuosamente los afiches de sus compañeros.
- Comparte su afiche y acepta, con agrado, los comentarios de sus compañeros.

ENCUADRE: La docente comienza la sesión recordándoles a los estudiantes el propósito de la misma, el cual es revisar y reescribir la información que irá en los afiches que serán utilizados para invitar a la exposición de fotografías, luego se resalta la importancia de revisar la primera versión con el fin de mejorar el texto y lograr un mejor resultado, también se les recuerda que la información que se presenta en el afiche debe entenderse, que no se salgan del tema y que eviten hacer repeticiones innecesarias.

DESARROLLO: Los estudiantes intercambiarán sus trabajos con los de otro compañero, después de esto se les entrega una ficha de coevaluación, donde ellos dirán si consideran que el afiche de su compañero ya está listo para presentar al público en general.

Ficha de coevaluación

Organización del afiche	Si	No	Observaciones
Intenta convencer a los demás de asistir a la exposición.			
El título se relaciona con el contenido del texto.			
Utiliza imágenes relacionadas con el texto.			
El afiche dice ¿Dónde?, ¿cuándo? Y ¿quién organiza la exposición?			
Usa correctamente las mayúsculas.			
Utiliza adecuadamente los conectores.			
La presentación es atrayente y está bien organizada.			
La letra es grande y se puede ver desde lejos			

CIERRE: los estudiantes tendrán en cuenta las sugerencias emitidas por sus compañeros que consideren pertinentes a la hora de realizar las correcciones de su afiche. Finalmente se socializan los afiches con el fin de que los alumnos intercambien sus opiniones y junto con la

docente den ideas o sugerencias a sus compañeros y con estas escriban la versión final de su afiche. A su vez, se dedicará un tiempo prudencial durante la sesión para la preparación de la logística propia del evento de cierre, es decir, la exposición de fotografías. La logística incluirá actividades donde los estudiantes peguen sus afiches en lugares visibles de la Institución, además pasaran de salón en salón haciéndole publicidad a la exposición de fotografía, ambientarán el lugar donde se pegarán las fotos y se distribuirán las tareas para que el evento sea todo un éxito.

FASE DE EVALUACION Y CIERRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

SESION No. 17: ¡EXPONIENDO LO APRENDIDO ;

ESTANDAR DE LENGUAJE: Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.

OBJETIVO: Realizar una exposición de fotos abierta a la comunidad educativa donde se den a conocer los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Expresa a otros sus conocimientos sobre la problemática ambiental específica
- Usa un lenguaje con el que busca convencer a otros de la importancia de cuidar el recurso hídrico y actúa en forma consecuente.
- Genero propuestas de solución frente a la problemática del agua en San Andrés.

ENCUADRE: La docente inicia la sesión, agradeciendo a los estudiantes por su compromiso y su disposición en las actividades propias de la implementación de la secuencia didáctica. A su vez, les recuerda los compromisos de cada uno para la realización del evento.

DESARROLLO: ¡Llegó el gran momento ¡se dará apertura a la exposición de fotos, en el lugar previamente seleccionado y ambientado para tal fin. Para este día, se contará con la presencia del experto y funcionario de CORALINA que colaborará trayendo el aula itinerante del agua, literatura respecto al tema, y juegos didácticos del agua. Finalizado este recorrido la comunidad educativa pasará a la exposición de fotos donde los estudiantes socializarán lo aprendido durante la secuencia y las salidas de campo realizadas durante la misma.

CIERRE:

Después de la actividad, ya en el aula de clases, la docente propiciará preguntas de metacognición dirigidas a evaluar la ejecución de la secuencia en general, tales como:

- ¿Qué fortalezas tuvieron al momento de comprender los textos trabajados en la secuencia?
- ¿Qué sabían ustedes acerca del agua cuando empezamos esta secuencia didáctica? ¿que saben ahora?
- ¿Es necesario saber sobre la importancia del cuidado del agua?
- ¿Tú cómo utilizarías estos aprendizajes en tu vida diaria?
- ¿Qué dificultades tuvimos? ¿por qué?

- ¿Crees que se cumplieron los objetivos de aprendizaje y los acuerdos planteados al iniciar la secuencia didáctica?
- ¿Qué actividades te permitieron comprender mejor el texto?
- ¿En qué aspectos requieres seguir profundizando o trabajando?
- ¿Qué sabían ustedes acerca del texto expositivo cuando empezamos esta secuencia didáctica? ¿que saben ahora?
- ¿Qué sugerencias se deberían tener en cuenta en la ejecución de una próxima secuencia didáctica?

Finalmente, en un acto cívico posterior, se les entregará públicamente un diploma donde se les acredite su participación en la secuencia y donde se ratifique su compromiso como “defensores de agua”.

Anexo 2: Instrumento de evaluación para la comprensión de textos expositivos (Pre-test)

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRIA EN EDUCACIÓN CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

Fecha: _____

El presente cuestionario constituye un instrumento de investigación desarrollado en el marco de la investigación DEFENSORES DEL AGUA: UN DESAFIO POR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tu colaboración dando respuesta a las preguntas permitirá obtener datos para su posterior análisis. Los datos personales son confidenciales.

FUTURO INCIERTO DE LAS BALLENAS

En sus primeros años, el instituto de Conservación de Ballenas, concentró sus esfuerzos en el fortalecimiento, en la Argentina, del programa de investigación iniciado por el Dr. Payne y su equipo de colaboradores en los años 70's. Con el correr del tiempo el instituto fue creciendo y planteó acciones para combatir las crecientes amenazas que enfrentan los cetáceos. Así surgieron sus objetivos aplicados a la conservación.

Si bien la población de ballenas francas de Península Valdez está creciendo una tasa aproximada del 7% anual, las actividades humanas continúan degradando su hábitat y el futuro de las ballenas aún no está asegurado. Entre los problemas existentes en el área de cría de península Valdes, podemos mencionar los siguientes:

- Encallamiento de las ballenas en sogas y redes de pesca.
- Hostigamiento por parte por parte de las gaviotas cocineras que se alimentan de la piel y de la grasa de las ballenas.
- Intensa actividad naviera con riesgo potencial de choques fatales para las ballenas.
- Incremento del desarrollo urbano cerca de las áreas preferidas por las ballenas.

Las ballenas necesitan en la Argentina una organización con una estructura fuerte que pueda enfrentar y solucionar las amenazas contra la especie y su hábitat, que actúe promoviendo el cumplimiento de la legislación vigente, impulsando nuevas normas cuando éstas sean necesarias, suministrando información científica que aporte elementos a los que tienen responsabilidad de tomar decisiones, colaborando con autoridades gubernamentales para encontrar soluciones a los problemas que pueden surgir y fomentando, la participación activa de las personas en la protección de las ballenas y su hábitat.

Por: Mariano Sironi, Biólogo Marino, Dr. En zoología y director científico del Instituto de Conservación de Ballenas (ICB)

Lee las siguientes preguntas, y con base en el texto anterior, escoge la respuesta que consideres correcta, marcándola con una X:

- 1. Se puede decir que el texto fue escrito para:
 - a. Turistas interesados en ir a Argentina.
 - b. Personas interesadas en las ballenas.
 - c. Científicos que investigan sobre el tema.
- 2. Una estrategia fundamental empleada por el autor para expresar la problemática de las ballenas es:
 - a. Citar a otros autores que conozcan de las problemáticas de las ballenas.
 - b. Mencionar datos estadísticos sobre la tasa de natalidad de las ballenas.
 - c. Enumerar las actividades humanas que han afectado a las ballenas.
- 3. La función que cumplen las comas en el último párrafo, es:
 - a. Separar ideas distintas que no tienen relación dentro del mismo texto.
 - b. Enumerar las problemáticas que afectan a las ballenas en Argentina.
 - c. Aclarar las funciones propias de una organización protectora de las ballenas.
- 4. El uso de los dos puntos (:) en el segundo párrafo, tiene la función de:
 - a. Dar inicio a una enumeración de ideas.
 - b. Marcar el final de un párrafo dentro del texto.
 - c. Separar oraciones entre sí.
- 5. En el párrafo final se concluye que en Argentina:
 - a. El gobierno está altamente comprometido con la protección de las ballenas.
 - b. No existe una organización fuerte encargada de la protección de las ballenas.
 - c. Se cumple la normatividad ambiental vigente que protege a las ballenas.
- 6. El autor del texto “FUTURO INCIERTO DE LAS BALLENAS” es:
 - a. Doctor Payne.
 - b. Mariano Sironi.
 - c. El Instituto de Conservación de Ballenas.

7. El texto anterior se titula “FUTURO INCIERTO DE LAS BALLENAS” porque:

- a. Explica las graves amenazas a las que se enfrentan las ballenas.
- b. Describe por qué cazan a las ballenas y sus consecuencias.
- c. Informa cómo, cuándo y hacia qué lugar migran las ballenas.

8. Teniendo en cuenta el contenido global del texto, se puede inferir que la situación actual de las ballenas es:

- a. Lamentable porque carece de una organización que las proteja.
- b. Alentadora porque el número anual de ballenas va en crecimiento.
- c. Incierta si no se toman medidas de protección de manera efectiva.

9. En el desarrollo del tema, lo que autor pretende con el texto es:

- a. Llamar la atención sobre la protección de las ballenas.
- b. Aclarar conceptos biológicos propios de las ballenas.
- c. Contar como viven las ballenas en su hábitat.

10. La función del conector “Si bien” subrayado en el segundo párrafo del texto:

- a. Agregar datos actualizados de estudios científicos realizados en toda Argentina.
- b. Comparar la situación actual de las ballenas con las acciones realizadas por el Instituto.
- c. Ejemplificar claramente la idea principal planteada por el autor en este texto.

11. Se puede decir que el texto fue escrito por:

- a. Un experto en el tema.
- b. Un ambientalista aficionado.
- c. Un político.

12. El conector “así” utilizado en el primer párrafo del texto, podría ser reemplazado por:

- a. Pero.
- b. De este modo
- c. Por último.

13. El título del texto:

- a. Aporta información sobre hechos que se presuponen conocidos.
- b. Llama la atención sobre un hecho sobre el que se informa.

c. Explica el contenido del texto y su relación con el contexto.

14. El último párrafo, de acuerdo con la organización del texto, es de tipo:

- a. Comparativo, porque expresa las semejanzas o diferencias que existen entre dos situaciones.
- b. Problema- solución porque presenta las posibles soluciones a un problema determinado.
- c. Pregunta – respuesta, porque formula la necesidad de saber algo y luego explica su contenido.

15. El propósito de quien escribe el texto es:

-
- a. Narrar una historia sobre la vida de las ballenas.
- b. Instruir sobre la alimentación diaria de las ballenas.
- c. Explicar las problemáticas que afectan a las ballenas.

16. La intención de la introducción del texto es:

- a. Presentar al lector los aportes del Instituto de Conservación de Ballenas.
- b. Ejemplificar cuales son las causas del encallamiento de las ballenas en los mares argentinos.
- c. Contar una historia acerca de cómo viven las ballenas su periodo de apareamiento.

17. El tema central del que trata este texto es:

- a. Las ballenas representan un peligro para el ecosistema argentino.
- b. En Argentina y sus alrededores las ballenas son una especie protegida.
- c. La problemática que enfrentan las ballenas y sus posibles soluciones

18. La idea central del párrafo de introducción es:

- a. Fortalecer las investigaciones del Instituto de Conservación de Ballenas.
- b. Luchar por combatir las amenazas que afectan a las ballenas en Argentina.
- c. Plantear los objetivos para la conservación de las ballenas en Argentina.

19. En el segundo párrafo, el autor del texto quiere expresar:

- a. Rechazo hacia las ballenas.
- b. Preocupación por las ballenas.
- c. Admiración hacia las ballenas.

20. El principal problema que plantea el texto es:

- a. Las ballenas no han sido declaradas como una especie en vía de extinción.
- b. Las actividades humanas degradan el hábitat de las ballenas afectando su futuro.

c. En los últimos años las ballenas no migran con frecuencia hacia Argentina.

21. De acuerdo al texto, una de las soluciones a la problemática de las ballenas es:

- a. Crear un parque temático sobre las ballenas en la capital de Argentina.
- b. Hacer un documental sobre la importancia de proteger a las ballenas.
- c. Fomentar la participación activa de la comunidad en la protección de las ballenas.

22. El autor se presenta al lector cómo:

- a. Un investigador que es experto en el tema.
- b. Un científico que utiliza términos especializados.
- c. Una persona que le gustan mucho las ballenas.

23. De acuerdo a la conclusión a la que llega el autor, la problemática de las ballenas resulta ser un problema que debe interesar a:

- a. Los ambientalistas.
- b. Todas las personas de Argentina
- c. Los diferentes medios de comunicación.

24. En el texto anterior el autor pretende:

- a. Informar de manera detallada acerca de un tema y sus principales características.
- b. Presentar una opinión y una serie de argumentos a favor de las ballenas.
- c. Relatar historias sobre la vida de las ballenas en las costas de Argentina.

Anexo 3. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos expositivos (Post-test)

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____

Edad: _____ Grado: _____

Fecha: _____

El presente cuestionario constituye un instrumento de investigación desarrollado en el marco de la investigación DEFENSORES DEL AGUA: UN DESAFIO POR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tu colaboración dando respuesta a las preguntas permitirá obtener datos para su posterior análisis. Los datos personales son confidenciales.

ALTERACIONES DEL HÁBITAT MARINO

Para proteger las especies de la fauna marina, debemos comprender sus necesidades. Para comprender sus necesidades, estudiamos su biología, incluyendo su comportamiento social, distribución geográfica, uso del hábitat, migraciones, y las interacciones con el hombre y con otras especies para producir información que se utilizará en el diseño de planes de conservación.

Los mamíferos marinos habitan un ambiente muy particular, los océanos. Durante siglos el mar fue considerado como un ambiente infinito, capaz de diluir indefinidamente los efectos nocivos de las acciones humanas. Hoy necesitamos cambiar esa visión errada, y comprender que el océano es uno sólo, y que tiene una capacidad limitada y finita para recuperarse. Con sus desplazamientos vastísimos, los mamíferos marinos, en especial las ballenas, unen todos los mares del planeta volviéndolos sólo uno. Por ello, una población de ballenas que se encuentre momentáneamente en la Antártida, podría verse afectada por un derrame de petróleo que ocurra a miles de kilómetros, por ejemplo, en Brasil.

Las colisiones con embarcaciones y el enmallamiento constituyen la principal causa de mortandad de origen humano en la población de ballenas francas del Atlántico Norte. Esto es un poderoso llamado de atención para las autoridades argentinas responsables de la conservación de la Ballena Franca: es necesario monitorear estrictamente la navegación en Península Valdés durante la temporada de ballenas, así como ser cautos al momento de dar luz verde al posible desarrollo de la industria pesquera con sogas y redes en la zona, para evitar que este tipo de alteración del hábitat marino se transforme en una amenaza de envergadura para las ballenas francas de Patagonia.

Como puede verse, son muy variadas las formas en que el hombre puede alterar el hábitat marino, y de esta manera, afectar las poblaciones de animales y plantas. Es imprescindible contar con estudios longitudinales a largo plazo para entender las causas de los posibles cambios que experimentan las poblaciones de mamíferos marinos a consecuencia de las modificaciones ambientales originadas por el hombre. Y es imprescindible educar y concientizar, y movilizar a las personas para que se lleven a cabo acciones concretas para revertir el deterioro de todos los océanos, o del único océano de nuestro planeta, el hogar de las ballenas.

Adaptado del texto Publicado en Lista Franca - enero 2002

Por Mariano Sironi

www.icb.org.ar

1. se puede decir que el texto fue escrito para:

- a) las autoridades ambientales en Argentina.
- b) personas interesadas en la fauna marina.
- c) Científicos que investigan sobre el tema.

2. Una estrategia fundamental empleada por el autor para expresar la problemática de la fauna marina es:

- a) citar otros autores que conozcan acerca de dicha problemática.
- b) Mencionar datos estadísticos sobre la natalidad de especies marinas.
- c) Enumerar las actividades humanas que han afectado el hábitat marino.

3. La función que cumplen las comas en el primer párrafo es:

- a) separa ideas distintas que no tienen relación dentro del mismo texto.
- b) Enumerar los estudios necesarios para realizar un plan de conservación.
- c) Aclarar las problemáticas que actualmente afectan el hábitat marino.

4. En el párrafo final se concluye que en Argentina:

- a) La población está altamente comprometida con la protección del hábitat marino.
- b) Se necesitan más estudios para entender las problemáticas que afectan el hábitat marino.
- c) Existen acciones concretas que permiten evitar el deterioro del hábitat marino.

5. El uso de los dos puntos (:) en el tercer párrafo, tiene la función de:

- a) Dar inicio a una enumeración de ideas.
- b) Marcar el final de un párrafo.
- c) Separar oraciones entre sí.

6. El autor del texto “Alteraciones del hábitat marino” es:

- a) Revista Lista Franca.

- b) Mariano Sironi.
- C) Instituto de conservación de la ballena franca.

7. El texto anterior se titula “Alteraciones del hábitat marino” porque:

- a) Explica las graves amenazas a las que se enfrentan la fauna marina.
- b) Describe por qué cazan la fauna marina y sus consecuencias.
- c) Informa cómo interactúan entre sí las especies de la fauna marina.

8. Teniendo en cuenta el contenido global del texto, se puede inferir que la situación de la fauna marina es:

- a) Lamentable porque no tienen una organización fuerte que proteja el hábitat marino.
- b) Alentadora porque el número anual de ballenas está en crecimiento.
- c) Alarmante si no se toman medidas de protección de manera efectiva.

9. En el desarrollo del tema, lo que autor pretende con el texto es:

- a) Llamar la atención sobre la protección del hábitat marino.
- b) Aclarar los conceptos biológicos de la fauna marina.
- c) Contar como viven la fauna marina en su hábitat.

10. La función del conector “así como” subrayado en el tercer párrafo del texto, es:

- a. Presentar datos actualizados de estudios científicos realizados a la fauna marina.
- b. Comparar la situación actual de la fauna marina con la de años anteriores.
- c. Agregar otra posible solución al problema.

11. se puede decir que el texto fue escrito por:

- a) Un experto en el tema.
- b) Un ambientalista aficionado.
- c) Un político.

12. El conector “por ello” utilizado en el segundo párrafo del texto, podría ser remplazado por:

- a) Dado que
- b) en cambio
- c) Por esa razón

13. El título del texto:

- a) Aporta información sobre hechos que se presuponen conocidos.
- b) Llama la atención sobre un hecho sobre el que se informa.
- c) Explica el contenido del texto y su relación con el contexto.

14. El último párrafo de acuerdo con la organización del texto, es de tipo:

- a) comparativo, porque expresa semejanzas o diferencias que existen entre dos situaciones.
- b) Problema- solución, porque presenta las posibles soluciones a un problema determinado.
- c) pregunta-respuesta, porque formula la necesidad de saber algo y luego explica su contenido.

15. El propósito de quien escribe el texto es:

- a) Narrar una historia acerca de la vida de la fauna marina.
- b) Instruir sobre la alimentación diaria de la fauna marina.
- c) Explicar las problemáticas que afectan a la fauna marina.

16. La intención de la introducción del texto es:

- a) Destacar la importancia de comprender las necesidades de la fauna marina.
- b) Ejemplificar cuales son las especies de la fauna marina más afectadas.
- c) Contar una historia acerca de cómo viven la fauna marina en su hábitat.

17. El tema central del que trata este texto es:

- a. La fauna marina representa un peligro para el ecosistema argentino.
- b. En Argentina y sus alrededores las ballenas son una especie protegida.
- c. La problemática que enfrenta la fauna marina y sus posibles soluciones.

18. La idea central del párrafo de introducción es:

- a. Fortalecer las investigaciones que permitan proteger la fauna marina.
- b. Luchar por combatir las amenazas que afectan a las ballenas en Argentina.
- c. Presentar las problemáticas a las cuales se enfrenta la fauna marina.

19. En el segundo párrafo, el autor del texto quiere expresar:

- a. Rechazo hacia las ballenas.
- b. Preocupación por las ballenas.
- c. Admiración hacia las ballenas.

20. El principal problema que plantea el texto es:

- a. Las ballenas no han sido declaradas como una especie en vía de extinción.
- b. Las actividades humanas degradan el hábitat de la fauna marina.
- c. En los últimos años las ballenas no migran con frecuencia hacia Argentina.

21. De acuerdo al texto, una de las soluciones a la problemática de las ballenas es:

- a. Crear un parque temático sobre las ballenas en la capital de Argentina.
- b. Hacer un documental sobre la importancia de proteger a las ballenas.
- c. Fomentar la participación comunitaria en la protección de las ballenas.

22. El autor se presenta al lector cómo:

- a. Un investigador que es experto en el tema.
- b. Un científico que utiliza términos especializados.

c. Alguien que utiliza un lenguaje comprensible al lector.

23. De acuerdo a la conclusión a la que llega el autor, la problemática de la fauna marina resulta ser un problema de:

- a. Los ambientalistas.
- b. Carácter nacional.
- c. La radio y la prensa.

24. En el texto anterior el autor pretende:

- a. Informar de manera detallada acerca de un tema y sus principales características.
- b. Presentar una opinión y una serie de argumentos a favor de las ballenas.
- c. Relatar historias sobre la vida de la fauna marina en las costas de Argentina.

Anexo 4. Formato de diario de campo

FASE DE PREPARACIÓN	FECHA	SESIÓN	CLASE	OBSERVACIONES	CATEGORIAS
		1			
FASE DE DESARROLLO		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
		7			
		8			
		9			
		10			
		11			
		12			
		13			
		14			
		15			
		16			

FASE DE CIERRE		17			
-------------------	--	----	--	--	--

Anexo 5: Consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes SHIRLEY ROXANA GÓMEZ MARTÍNEZ Y PAOLA ANDREA MARQUEZ MEZA, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la comprensión de textos expositivos, en los estudiantes de los grados 7 y , de la Institución Educativa Bolivariano, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se leerán y analizarán textos expositivos referentes a la problemática del agua en la isla y reflexionar acerca de las prácticas docentes.

Si usted acepta a que el niño participe de este estudio, se le pedirá responder preguntas de comprensión lectora sobre la temática mencionada, mediante dos cuestionarios, uno antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y otro al finalizar la aplicación de la misma, y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de textos expositivos tipo problema solución. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Las respuestas a los cuestionarios serán anónimas y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera

necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Consentimiento informado

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por _____, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente tres meses, y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión de lectura, mediante una propuesta que durará aproximadamente, seis meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Nombre del acudiente o padre de familia
C.C.

Firma acudiente o padre de familia

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: _____

Anexo 6. Evidencias fotográficas

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA



SESIÓN No.4: VISITA DEL EXPERTO



SESIÓN No.5: ¿EXPLORANDO NUESTRA CUENCA ;



SESIÓN No.13: ¿PREGUNTEMOSLE AL EXPERTO ;



SESIÓN No.14: ¡VIVIENDO LA EXPERIENCIA



SESION 15: ¡VAMOS A ESCRIBIR!



SESION No. 17: ¡EXPONIENDO LO APRENDIDO ;

